



ISBN: 970-32-0368-X

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Raquel Glazman Nowalski (2011)

“El vínculo docencia-investigación en la universidad
pública”

en *Docencia e investigación en el aula. Una relación
imprescindible*,

Porfirio Morán Oviedo (compilador),

IISUE-UNAM, México, pp. 103-128.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

El vínculo docencia-investigación en la universidad pública

Raquel Glazman Nowalski*

Las funciones universitarias de investigación y docencia tienen un lugar preponderante en la mayor parte de los centros de educación superior. La docencia es una función esencial desde los orígenes de las universidades; la investigación, en cambio, se incorpora posteriormente. Autores como Tunnerman la ubican con Humboldt¹ en 1810, quien establece la creación de conocimientos como tarea fundamental de la universidad alemana, con una importancia igual a la de la docencia. Con las responsabilidades relativas a la enseñanza, el maestro alemán debe desarrollar la investigación dentro de un sistema riguroso que aglutina a titulares, ayudantes y docentes. Si bien en esta universidad la investigación se aplica para fines de docencia, la producción científica y humanística adquiere gran relevancia, apoyada por una organización que la favorece.²

La investigación y la docencia como funciones universitarias

* Raquel Glazman Nowalski es maestra y doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, de la cual es profesora e investigadora de tiempo completo.

¹ Guillermo de Humboldt tuvo a su cargo la creación de la Universidad de Berlín en 1810. Véase Carlos Tunnerman, *Ensayos sobre la universidad latinoamericana*, San José, Costa Rica, Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, 1981, p. 57.

² Véase Jorge Witker, *Universidad y dependencia científica en América Latina*, México, UNAM, 1976, pp. 25-26.

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

Buena parte de los textos sobre la universidad contemporánea se refieren a la investigación como función esencial e insustituible: “sin la investigación no puede concebirse la universidad,³ o como lo expresa Tunnerman:

[...] a nuestra universidad le incumbe buena parte de la tarea de introducir al continente en la civilización científica contemporánea, lo que no puede alcanzarse sin la investigación. La universidad tiene que participar en forma sobresaliente en la creación de la infraestructura científica y tecnológica indispensable para tales propósitos, y contribuir al estudio sistemático, racional y objetivo de los problemas que conciernen a nuestro desarrollo integral.⁴

La investigación universitaria se liga temporalmente y cualitativamente a la enseñanza, “cronológicamente y jerárquicamente hay que hallar primero los conocimientos para luego enseñarlos y divulgarlos”.⁵ Henrique González Casanova, en la misma tónica, asegura el valor de la investigación para la docencia: “El estudio y la enseñanza sólo pueden diferir de la investigación, cuando se reducen a la imitación y repetición simple del conocimiento sistematizado”.⁶

³ Bernardo Lipschutz A., *La función de la universidad*, Santiago de Chile, Editorial Nacimiento, p. 28, en Carlos Tunnerman, *op. cit.*, p. 35.

⁴ Carlos Tunnermann, *op. cit.*, p. 57.

⁵ Bernardo Houssay A., *La libertad académica y de investigación en América Latina*, San Salvador, Tipografía Ungo, 1959, p.7, en Carlos Tunnerman, *op. cit.*, p. 53.

⁶ Henrique González Casanova, “Los planes y programas de estudios en la UNAM”, en *Diseño de planes de estudios. Lecturas complementarias*, México, CISE-UNAM, 1980.

La investigación, señala Zea, proporciona el fundamento crítico del conocimiento y el sustrato para la creación de nuevo conocimiento. Investigación y docencia se reconocen como expresiones articuladas de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa.⁷ Ambas actividades se expresan en un sistema en el que la investigación no es satélite de la docencia, ni viceversa.⁸ Para Sitchkin, la docencia alcanza su nivel de excelencia cuando genera investigación y difusión.⁹ Otros autores coinciden en señalar entre los objetivos y funciones de la investigación universitaria, la creación o avance del conocimiento y el estímulo a un espíritu inquisitivo. Con la formación de estudiantes y con la especialización en carreras de investigación, se contribuye a cubrir los requisitos de conocimiento que posteriormente incidirán en el tratamiento de problemas de interés social.

En México, la relación investigación-docencia adquiere fuerza en las tres últimas décadas; se busca materializarla con la creación de los colegios de ciencias y humanidades, de las escuelas nacionales de estudios profesionales y de la Universidad Autónoma Metropolitana. Estos centros de educación media superior y superior establecen, como parte fundamental de su propuesta, promover la acción y dar contenido al vínculo señalado.

La investigación y la docencia tienen significados y ponderaciones distintos en términos de las concepciones que entrañan y los procesos históricos de los propios centros de enseñanza superior, en donde se mezclan la concepción de origen en la fundación universitaria y una incorporación posterior de la investigación como tarea, incluida en función de necesidades en el ámbito nacional y en el contexto histórico en que surgen. En

⁷ Leopoldo Zea, citado en Carlos Tunnerman, *op. cit.*, p. 39.

⁸ José Mata Gavidia, *Docencia en forma de investigación*, Guatemala, Universitaria, 1967, p. 20, en Carlos Tunnerman, *op. cit.*, p. 40.

⁹ David Sitchkin B., *Objetivos de la educación superior. Seminario sobre Técnicas de Planteamiento y Diseño de Edificios en Educación Superior*, CONESCAL, citado en Carlos Tunnerman, *op. cit.*

esta situación, el esquema profesionalizante original, plasmado en la división de funciones de escuelas e institutos, en la separación de actividades, en la división de tareas atribuidas a los diferentes académicos, convive con la investigación incorporada como función universitaria ineludible, tanto para la construcción del conocimiento como para el establecimiento de condiciones de independencia científica y tecnológica. Vale entonces intentar un análisis de las coincidencias entre ambas actividades, así como de las distancias que median entre las mismas, en el entendido de que un discurso fincado en acuerdos y superposiciones inexistentes, confunde la labor académica, crea expectativas posteriormente traducidas a frustraciones y elude el establecimiento de condiciones para una integración efectiva de la investigación y la docencia.

Docencia

En esta parte del trabajo interesa caracterizar la docencia como una actividad universitaria dirigida a facilitar el acceso al conocimiento y como un acto intencionado, regido ideológicamente. Lo cual implica la interacción del sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, vistos como práctica social;¹⁰ el compromiso como componente esencial de aprendizaje, como adquisición del saber y manejo de creencias en un ejercicio libre y racional, puntos que se desarrollan en este apartado.

La docencia es una tarea específica relacionada con el establecimiento de condiciones que faciliten el acceso al conocimiento. La acción de conocer aparece implicada en la enseñanza y el aprendizaje, ambos ligados con la docencia, que es una actividad intencionada; esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes o inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o acordadas.

La docencia es una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la

¹⁰ Adam Schaff, *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974, pp. 81-114.

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

El mayor avance en la búsqueda del consenso apela al requerimiento de claridad en los sujetos de la interacción educativa en torno a la definición de finalidades, así como a la necesidad del análisis de estas finalidades por parte de los integrantes de los procesos educativos. Por su parte, la polémica fundamental sobre el sentido de la docencia se plantea en términos de dos concepciones opuestas de la educación, asumidas en forma tácita o explícita. Estas concepciones vistas en forma esquemática conducirán, en un extremo, a concebir la tarea de enseñanza como proceso de adaptación y reproducción básicamente fincado en la transmisión unilateral a un alumno pasivo, la repetición de procesos como vía de refuerzo en la aprehensión de datos de la experiencia y la información, y en el control del aprendizaje.

En el otro extremo se ubicaría la tarea de la enseñanza como fomento a la autonomía y al análisis, como forma de acceso al conocimiento a partir de una aceptación de la existencia del conflicto en la base de los procesos sociales y psicológicos. Este segundo polo coloca la actividad cognoscitiva del estudiante como la tarea crítica de recreación del conocimiento socialmente disponible. El sujeto aprehende los elementos de la realidad mediante una labor intelectual y afectiva, desempeña un papel activo y original, y enfrenta el aprendizaje como proceso individual de transformación, alimentado con la información y la reflexión. Por medio de la enseñanza, los objetos de la realidad son abordados desde diferentes campos disciplinares y recreados por el sujeto que conoce.

La importancia que se da a la actividad crítica conduce a la atención, a la libertad individual del constructor del conocimiento por la vía de la investigación y del difusor del saber por la vía de la enseñanza. El alumno desarrolla un esfuerzo insustituible en el aprendizaje. Éste se concibe como una interacción con un objeto de conocimiento que cambia en los diferentes análisis de quien aprende, porque las percepciones y reflexiones en torno a la realidad varían en las distintas aproximaciones, ya sea por la acumulación del conocimiento o por los cambios del sujeto.

El aprendizaje es un proceso individual, pues la apropiación del conocimiento se particulariza según las condiciones históricas y sociales, y los esquemas psicológicos del sujeto que aprende, simultáneamente, son un proceso social, porque quien conoce aborda el objeto de conocimiento a partir de un conjunto de determinaciones sociales que inciden en una percepción subjetiva de la realidad transmitida socialmente.¹¹

En párrafos anteriores se define la tarea educativa en el marco de la conformación de una concepción del mundo por parte del educando, lo cual implica la existencia de un compromiso del estudiante y del docente en la tarea de acceso al conocimiento; compromiso que requiere, a su vez, de una adhesión a las afirmaciones transmitidas por la vía de la docencia.¹² Visto en este contexto, el acceso al conocimiento conforma un compromiso y una aceptación, que se dan dentro de un marco de creencias tanto del maestro como del estudiante. Así, conocer se liga a creer; la tarea de docencia se vincula entonces con la adquisición de creencias y con el desarrollo de capacidades para sustentar dichas creencias. La docencia, entonces, es una acción de promoción de la libertad y de la racionalidad en el marco del compromiso mutuo; el maestro pone en juego sus creencias, sus supuestos morales y racionales; promueve la

¹¹ *Idem.*

¹² Véase Israel Scheffler, *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación*, Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, 1973, p. 10.

sustentación de criterios para la conformación de juicios, pero en este proceso también él mismo y sus afirmaciones son objeto de una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido.

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

Las atribuciones de conocer reflejan los juicios de verdad y los modelos críticos del que habla; lo comprometen sustancialmente con las creencias que asigna a otros y dependen de los criterios particulares para sostener las creencias que él adopte.¹³ Por tanto, es posible resumir este punto señalando que en el conocer y, consecuentemente, en la tarea de la docencia, las creencias tienen un papel fundamental, pero no único, y que el compromiso, en el sentido planteado, puede o no ser asumido o ser asumido parcialmente por docentes y estudiantes, con diferentes implicaciones.

La promoción de juicios libres representa el impulso de independencia en el ámbito de la docencia. Flanders establece como postulado que “el potencial de aprendizaje de los alumnos es diversamente proporcional a su grado de dependencia y ello dentro de los límites prácticos impuestos por la organización de la clase”.¹⁴

En el marco del autoritarismo es frecuente el fomento de la dependencia, es decir, el alumno no cuenta con la capacidad para tomar decisiones y carece de los elementos para la conformación de una conciencia crítica y una concepción de mundo. Esta dependencia plantea la docencia como una relación superior-subordinado, y según Flanders tiene cuatro nive-

¹³ *Ibid.*, pp. 27-28.

¹⁴ Flanders, citado por M. Postic, *Observación y formación de profesores*, Madrid, Novata, 1978, p. 75.

les: fuerte, media, débil y nula (independencia). La primera representa un refuerzo consistente de la autoridad; la segunda conduce a una guía no solicitada por los alumnos; la tercera se establece en un ámbito en el que los alumnos reaccionan a las líneas de dirección del maestro, y la cuarta apunta directamente a la autonomía.

Es prudente terminar el apartado correspondiente a la docencia con algunos de los rasgos relativos a su operación. La docencia es una tarea intencionada que implica claridad de finalidades; dominio del contenido por parte del maestro; uso apropiado de métodos didácticos, y conocimiento específico sobre las condiciones del estudiante, como saber, capacidad, hábitos, actitudes y recursos.¹⁵

Representa una forma de difusión del conocimiento que es simultáneamente transmisión y análisis, acciones que desarrollan profesores y alumnos de manera conjunta.

La docencia es un proceso de comunicación matizado por las intenciones de la institución, maestro y estudiante, pero que rebasa la comunicación entendida en un sentido restringido de transmisión de mensajes, y que requiere tratamientos detallados por parte de quien enseña para promover habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos.

Por lo ya expuesto, podemos cerrar el tema de la docencia afirmando su carácter intencionado; en este sentido, nos pronunciamos por la docencia entendida como una actividad dirigida a la conformación de una concepción del mundo en el educando, que actúa en el marco de creencias del estudiante y del maestro. Asumen lugares determinantes en este planteamiento, la conciencia de la responsabilidad de los sujetos en los procesos de construcción del conocimiento y la crítica como fundamento de la conformación de un pensamiento autónomo.

Es prudente, en términos del vínculo entre la investigación y la docencia objeto de este trabajo, iniciar el esbozo de algunos

¹⁵ Véase Werner Graf, "Funciones y presentación de la literatura didáctica para los Centros de Enseñanza Superior y Media Especializada de la RDA", en *La educación superior contemporánea*, La Habana, núm. 2, vol. 14, 1976, p. 86.

postulados que se desarrollan posteriormente. La docencia entraña procesos compartidos y ámbitos diversificados en relación con la investigación. La propia investigación tiene diversas expresiones: ya para fines de docencia, ya para hacer de ella una forma de enseñanza, ya para investigar la actividad docente y formar investigadores, por citar algunas variantes; cada una de estas expresiones conserva un ámbito específico de acción con tareas que pueden ser coincidentes o no.

En términos generales, afirmamos que, aun la docencia sustentada en la investigación, puede impulsar formas de enseñanza meramente transmisivas y la repetición de contenidos y mecanismos a sujetos pasivos del aprendizaje. De ahí que, en apoyo a la investigación para la docencia, se insista aquí en reforzar la idea de que la actividad cognoscitiva entraña una crítica que recrea el conocimiento socialmente disponible.

Investigación

La investigación es una forma de aproximación progresiva de pensamiento y práctica y de producción de nuevas concepciones. El conocimiento científico trasciende la existencia objetiva mediante la construcción de teorías: edificios intelectuales que representan parte de la realidad.¹⁶ Por otra parte, remite a la actividad de producción de conocimientos y al análisis de sus aplicaciones en contextos determinados. La generación de conocimiento sintetiza la reflexión teórica con el estudio de la práctica. Por la vía de la investigación, el conocimiento se recrea para dar lugar al tratamiento de problemas constantemente renovados, en función de las condiciones sociales y las necesidades de los campos disciplinarios. Asimismo, como proceso dinámico, la investigación tiene múltiples formas de movimiento. Cada aproximación a un tema abre un ciclo de aproximaciones con diversas etapas, y cada etapa puede abrir espacios a nuevas fases.

¹⁶ Véase Ángel Pérez Gómez, *Las fronteras de la educación*, Madrid, Zero YXZ, 1978, p. 42.

En la investigación, contenidos y procesos se conectan y abren posibilidades de nuevos contenidos y procesos; abren también espacio a resultados susceptibles de precisión o cambio: nuevos objetos, propiedades o relaciones. Toda esta labor requiere de incorporaciones sucesivas de investigadores y, es por esto, entre otras razones, que las universidades no pueden detener su labor indagadora ni limitar su compromiso de formación de investigadores.

Investigar es abordar la realidad para el esclarecimiento de problemas, la organización de concepciones y datos, y la difusión de hallazgos con miras a enriquecer el bagaje cultural y científico de la humanidad. La creatividad, la posibilidad de inventar y descubrir, implican un dominio previo de conocimientos, que serán sometidos por el investigador a cuestionamientos diversos, a la duda, a la búsqueda de precisión y a la apertura a distintas alternativas, en procesos que alternan e incluyen percepciones, aportes teóricos y el uso de métodos y técnicas.

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

Tipos de investigación

En un sentido general, Kourganoff¹⁷ entiende la investigación como una actividad de búsqueda, de carácter teórico-práctico, para descubrir nuevos conocimientos, inventar técnicas y explorar o crear realidades.

En el campo universitario, hoy comparten esfuerzos la búsqueda de explicaciones, los intentos de profundización del saber disponible y las aplicaciones innovadoras de principios,

¹⁷ Véase Kourganoff, *La cara oculta de la universidad*, Buenos Aires, Siglo XX, 1973, p. 40.

normas y leyes, relacionados con diversos campos disciplina-rios. Las formas de investigación en las universidades refieren a un proceso autónomo, generalmente desarrollado en los institutos y centros, con la coordinación de investigadores experimentados, o a una labor supeditada al proceso formativo, que tiene como fin el apoyo a la docencia en las facultades. En el primer caso, se ubica la investigación para la producción del saber social, científico y técnico. En el segundo, la investigación para la docencia y como docencia.

En el ámbito del primer conjunto se encuentran los trabajos de indagación que intentan aportar conocimientos no analizados previamente, formulaciones teóricas, leyes de la práctica y reorganizaciones de la misma, que establecen las bases de un tratamiento o condicionan posiciones del conocimiento socialmente disponible. Puede referirse a un solo campo de estudio o ser interdisciplinaria, 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 efecto limitado.

Las expresiones esbozadas de la investigación conducen a formular que investigar para aprender no es lo mismo que investigar para buscar las precisiones conceptuales o meteorológicas 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 varía y presentan finalidades diferenciadas. Así, es necesario distinguir la investigación *para* la docencia, la investigación *como* docencia y la investigación para la *producción* y *aplicación* de conocimientos.

Investigación para la docencia. Este tipo de investigación se orienta a la enseñanza y tiene como objeto a la docencia, para fines de conocimiento o de apoyo a la misma; puede ser tanto investigación de la docencia como para la docencia, y se entiende como la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente, 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 su tarea, de una definición personal de los alcances y límites de su responsabilidad, y de una reflexión de sus funciones y ejercicio.

La investigación para la docencia tiene que ver también con el estudio de problemas y fenómenos relacionados con la transmisión del saber. Puede abordarse desde enfoques filosóficos y sociales, los condicionantes ideológicos de la transmisión del conocimiento; fisiológicos, los problemas físicos que dificulten el aprendizaje; institucionales, las características de los centros de estudios que facilitan o dificultan los procesos académicos; epistemológicos, la composición y transmisión de contenido en áreas específicas de conocimiento; pedagógicos, jerarquía, pertinencia, idoneidad y actualidad de los contenidos transmitidos, planeación de una carrera o del quehacer docente, formas de evaluación, apoyos didácticos, métodos de enseñanza. Integra concepciones, métodos y técnicas de disciplinas diversas, para el estudio de los aspectos teóricos y prácticos de los procesos educativos, y constituye una forma eficaz de superación de una institución universitaria.

Empero, este tipo de investigación tiene escaso apoyo institucional, pues son pocas las escuelas y facultades en el ámbito universitario nacional que han incorporado departamentos (ya sea de investigación, de planeación, o de apoyo docente) como parte de su estructura, para indagar los problemas característicos de la enseñanza en un campo determinado. Esto puede explicarse por la tendencia existente en las universidades nacionales de dotar de un peso mayor a las funciones de enseñanza que a las de investigación, y por el supuesto tácito de que el profesional que domina un campo del conocimiento automáticamente está facultado para la docencia.

El uso de la investigación *para* la docencia implica una profundización del campo disciplinario del maestro y favorece el

manejo teórico y metodológico en la educación, las propuestas pedagógicas y los aportes didácticos. Incide en una fundamentación filosófica, social y psicológica, y en una toma de conciencia de su responsabilidad por parte del maestro. Se materializa –entre otros– en la producción de textos para la enseñanza, en la programación de los cursos, en las formas más efectivas y diversas de valoración del aprendizaje escolar, y en una integración afectiva e intelectual acorde con las circunstancias de la enseñanza superior.

Investigación como docencia. La investigación como docencia se relaciona con aquellos procesos de aprendizaje que utilizan conceptos, métodos y técnicas de la investigación como formas de aproximación al saber y con lo que algunas corrientes psicológicas califican como aprendizaje por descubrimiento. Se puede incorporar de diversas formas al currículum escolar, desde la primaria al posgrado, pues es una forma de introducir al alumno al quehacer de la indagación. Puede concebirse como un modo de aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones o como el proceso para la propuesta de soluciones a problemas diversos. En todos estos casos se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación.

La utilización de la investigación como docencia en los diferentes niveles escolares tiene propósitos distintos. En el ciclo universitario persigue que el estudiante se familiarice con el carácter crítico y polémico del conocimiento, con el dinamismo de las tareas científicas y humanísticas, con las formas sucesivas de aproximación a los objetos de conocimiento, con la crítica de paradigmas como base de generación del saber,¹⁸ y

¹⁸ “Los teóricos del método científico de una escuela más antigua estaban comprometidos con la idea de que la ciencia es acumulativa y tendían a ver el progreso de la ciencia en términos de su acumulación, pero en décadas recientes esta opinión ha recibido ataques cada vez más severos (y con justicia). Como Thomas Kuhn y otros han convincentemente argumentado, los descubrimientos más significativos de hoy ‘derriban’ siempre a los de ayer: los grandes hallazgos de la ciencia asumen una forma que ‘contradice’ sus

con la constancia y la intensidad de las acciones requeridas en la tareas de investigación.

Con la investigación *como* forma de acceso al conocimiento, el alumno puede interiorizar las condiciones determinantes de la unión de teoría y práctica, y tomar conciencia de los aportes al conocimiento provenientes de diversos campos, que se integran en la indagación de un problema. La investigación *como* forma de docencia alude a la imposibilidad de una construcción del saber por la vía pasiva de la recepción simple de contenidos, y confronta al estudiante con problemas específicos que debe contribuir a solucionar. Los procesos de aprendizaje se constituyen en formas de contacto con la realidad. Por medio de la *práctica* de la investigación, el alumno puede vislumbrar el valor de dirigir sus esfuerzos al tratamiento de un problema atinado; la importancia de las formas de obtención de datos, y el uso de métodos y técnicas adecuados. Puede reconocer, además, el lugar que tiene en la investigación, la sistematización del trabajo, la disciplina y el rigor teórico.

La investigación *como forma* de docencia apoya cierta búsqueda de soluciones y se opone al entrenamiento para la aplicación mecánica de modelos, patrones y métodos preestablecidos; se abre como vía de confrontación de los problemas. Con la investigación *como* docencia, el alumno se aproxima tanto a los valores de la investigación (autonomía, creatividad,

grandes hallazgos anteriores e implican no siempre una complementación, sino un reemplazo sobre la base de la innovación conceptual y teórica. De nada sirve asumir la postura preservacionista de que las viejas concepciones fueron aceptables hasta donde llegaron y sólo necesitan una complementación. La medicina de Pasteur e Ilster no se agrega a la de Galeno o Paracelso, sino las reemplaza. El científico creador tiene mucho más de experto en demoliciones que de maestro en construcciones. El progreso científico significativo es, por lo general, no tanto una cuestión de agregar nuevos hechos —como completar un juego de palabras cruzadas—, sino de completar el marco mismo de esos hechos. En lo fundamental la ciencia no se desarrolla por adición, sino por vía de la sustitución y el reemplazo. Su progreso no reside en un acrecentamiento monótono de más información, sino en un logro superior de predicción y control de la naturaleza. Por consiguiente, la doctrina de la acumulación convergente debe ser abandonada." Nicholas Rescher, *Sistematización cognoscitiva*, México, Siglo XXI, 1981, pp. 153-154.

disciplina, compromiso) como a sus elementos teóricos, metodológicos y prácticos. Esta forma de docencia resulta útil para la integración de conocimientos, la detección de lagunas y la búsqueda de solución a problemas específicos, y puede contribuir a los procesos de organización y transmisión de ideas y resultados. El aprendizaje *como forma* de docencia se plantea mediante la relación con investigadores y docentes expertos y el análisis en grupos de trabajo. El estudiante interviene en la discusión y el desarrollo de tareas, la promoción de actividades, la conformación de propuestas alternativas y la redacción de informes.

El uso de la investigación *como forma* de docencia implica exigencias de difícil cumplimiento en las condiciones actuales de nuestras universidades, sobre todo las relacionadas con el docente, los alumnos y la estructura escolar. *En primer lugar*, porque un docente con experiencia en la investigación puede aplicar formas de enseñanza de la investigación; éste debe tener cierta capacidad de orientación, organización y dirección a fin de estructurar y llevar a cabo procesos que incidan, efectivamente, en el aprendizaje del alumno. Como ya se demostró, la estructura "docentista" y profesionalizante de nuestras máximas casas de estudios y la falta de experiencia en la investigación por parte de los docentes, representan trabas en este sentido. *En segundo lugar*, existen limitaciones relativas a las etapas previas de formación, pues un alumno que no se ve involucrado desde sus niveles iniciales con procesos relacionados con la investigación (reflexión, integración, aplicación) difícilmente podrá adoptar el ritmo y las condiciones de los quehaceres de esta naturaleza. Y, *en tercer lugar*, hay una contradicción de base en la estructura universitaria vigente, porque la investigación requiere de un conocimiento integral y del dominio de habilidades y destrezas, precario en los alumnos de las carreras universitarias. La organización curricular de la mayor parte de las licenciaturas entraña el acceso al conocimiento por la vía de un conjunto de cursos más o menos inconexos, que se distribuyen en un tiempo limitado, y que, además, no coinciden en términos de contenido, estructura, ni organiza-

ción, con las necesidades de la investigación. Los planes de estudio dedican un espacio mínimo a las finalidades de la investigación, donde los ciclos de la licenciatura incluyen únicamente algunas materias de introducción a la investigación y ciertas técnicas específicas.

Por último, calendarios, horarios, espacios e infraestructura, favorecen poco el desarrollo de la investigación *como* docencia. En el caso de los calendarios y los horarios, se diseñan para facilitar la administración académica, más que a atender las necesidades temporales de la investigación. La infraestructura universitaria y las condiciones de espacio (distancia, falta de recursos para la movilización, escasa disponibilidad de locales, laboratorios, cubículos y bibliotecas) representan elementos poco favorables para el desarrollo de la investigación. No se difunden estudios sobre los niveles que entraña la docencia *como* investigación (para el conocimiento de ciertos tópicos, la formación de investigadores, la conformación de un pensamiento crítico, la resolución de problemas, como vía de descubrimiento) ni de los métodos para desarrollar una labor didáctica en este sentido.

Investigación para la producción y aplicación del conocimiento. La investigación se desarrolla a partir de una posición ideológica y se apoya en un conjunto de teorías; cuenta con propuestas normativas (leyes y métodos) y utiliza técnicas específicas para la aplicación, según las condiciones y problemas. Cumple su curso dentro de márgenes específicos de rigor, creatividad y originalidad de sus aportes. En términos de Kuhn, un paradigma (metafísica, leyes, teorías, metodología y técnica) indica a los investigadores los límites de sus planteamientos y las formas de indagación.¹⁹ Es deseable la investigación de una situación adecuada que integre una formación sólida desde las primeras etapas de escolarización, el dominio en su disciplina y la constancia en el análisis de fenómenos y problemas. La infraestructura universitaria debe presentar condicio-

¹⁹ Véase Thomas Kuhn, *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962, p. 123. Citado por Witker, *op. cit.*, p. 27.

nes favorables para que los estudiantes y los investigadores jóvenes permanezcan en un ámbito de discusión y desarrollen sus capacidades a mediano y largo plazos.

Varios autores coinciden en señalar que el desarrollo de la investigación requiere de la convergencia de diversos factores y circunstancias, de los cuales Witker²⁰ destaca tres cuya importancia permite analizar el apoyo y explicar el monto y la relevancia de la investigación universitaria de este tipo. Por un lado, el aparato o la estructura productiva, que establece un clima de demanda al consumir los productos o aplicar los resultados de la investigación. En América Latina, estos aparatos dependen fundamentalmente de estructuras internacionales o transnacionales, y la demanda nacional de los productos de la investigación social, científica, o tecnológica es ilimitada. En este esquema, una mínima parte de la producción de conocimiento de las universidades se incorpora a los sectores productivos correspondientes, y los pocos servicios solicitados en el campo del conocimiento social, científico y tecnológico se orientan a aplicaciones de diverso cuño.²¹ En segundo lugar está el aparato científico tecnológico, integrado directamente por las universidades en tanto originan o enriquecen los aportes teóricos, metodológicos y técnicos. La ausencia de demandas por la producción científico-tecnológica trae como consecuencia que los institutos y las universidades no sean solicitados por la industria y, por tanto, su papel como instituciones sociales útiles, pasa a ser secundario. Allí, la universidad se orienta a la investigación pura, alejada de los problemas, o se aboca a formar médicos, abogados o ingenieros, destinados a administrar y dar fluidez al sistema social dependiente. En otros casos se incorpora a proyectos y programas que interesan a las metrópolis, reafirmando con ello la subordinación científica y tecnológica.²² Y, por último, el aparato político gubernamental que alienta o inhiba, con apoyos de diversa naturaleza, el desarro-

²⁰ Véase Jorge Witker, *op. cit.*, pp. 49-51.

²¹ *Idem.*

²² *Ibid.*, p. 49.

llo de la investigación. Aquí se ubican las formas educativas que tienden, o no, a la formación de investigadores, desde los niveles básicos, la infraestructura de la investigación en el país y el papel del aparato administrativo como *facilitador* de los procesos de formación e investigación.

La distribución de recursos y la atención al servicio educativo en el producto nacional; la calidad, cantidad, consistencia y solidez de los fondos para las universidades; los criterios de distribución del gasto en las universidades (mayores o menores asignaciones proporcionales concedidas a las funciones de docencia, investigación, extensión o administración); el lugar que ocupan los sueldos de los investigadores en funciones de docencia, investigación, extensión o administración; el lugar que ocupan los sueldos de los investigadores en función de la escala nacional de salarios, todas éstas constituyen formas de expresión directa o indirecta de la atención concedida por el aparato político gubernamental a las actividades de investigación. En este sentido, el análisis de la creación (criterios de justificación), el desarrollo (operación y operatividad) y la situación actual de instancias nacionales, como el Consejo Nacional de Investigadores (CNI), la Subsecretaría de Educación Superior (SES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), las universidades públicas estatales, el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV), las coordinaciones de Ciencias y de Humanidades de la UNAM, aportarían elementos de gran utilidad para valorar la congruencia y efectividad de las acciones gubernamentales, así como la existencia o inexistencia de una política nacional de apoyo a la investigación en el país.

El impulso gubernamental a la investigación incide positivamente en el desarrollo nacional, pues al reconocer el papel relevante de las universidades en la formación de investigadores y en el desarrollo de la investigación, se fomenta la autonomía nacional por la vía del conocimiento y se combate la tendencia a la reproducción y la aplicación de otros modelos que puede asumir la enseñanza superior, cuando la investigación no se incorpora entre sus funciones básicas.

La investigación y la docencia son manifestaciones del proceso educativo del nivel superior; por su parte, el vínculo de la investigación y la docencia adquiere sentido como expresión específica de las formas de producción y difusión del conocimiento en las instituciones de educación superior. Este vínculo ha sido frecuentemente mencionado como parte del discurso político universitario, pero escasamente analizado desde el punto de vista socioeducativo.

Este último apartado del trabajo incluye un examen del vínculo de la investigación y la docencia en la enseñanza universitaria: el ámbito, los retos que enfrenta y sus posibilidades de desarrollo como vías de enseñanza y aprendizaje fructíferos para la formación superior. Mi posición se adhiere al impulso y refuerzo del vínculo investigación-docencia, mismo que aparece actualmente como la tarea fundamental de discusión y práctica de los problemas de la educación en general y en particular en el nivel superior, en donde, sin embargo, no ha podido precisarse. La escasa reflexión y la falta de recopilaciones en torno a las experiencias desarrolladas condicionan su situación actual.

Los enunciados en torno al vínculo, generalmente con los buenos propósitos de políticos universitarios, no cuentan con un desarrollo pertinente, no se precisan las acciones para materializar dichas formulaciones ni se establecen las condiciones mínimas necesarias. Por su parte, la gran diversidad de visiones en torno a la naturaleza, condiciones y posibilidades, por parte del sector académico, demuestran la inconsistencia de las declaraciones y las aspiraciones. Una hipótesis campea en todo el trabajo y se presenta en distintas versiones a lo largo del mismo; del análisis de ciertas condiciones de la realidad universitaria se desprende que el vínculo investigación-docencia no existe, o su existencia es muy precaria. Este vínculo es más objeto de las declaraciones de carácter político que reflejo de una práctica imperante en el funcionamiento académico. Lo anterior es parte de una ambigüedad referida a las actividades y a los personajes. El origen de tal situación tiene carácter histórico y político, y se explica en

El vínculo investigación-docencia en el trabajo académico

los fundamentos de la creación de las universidades, las necesidades de profesionalización, el desarrollo de los campos disciplinarios y los orígenes de la fundación de los institutos, centros y posgrados, de tal modo que la conexión entre las actividades de investigación y docencia en la práctica universitaria no existe, o es insuficiente y se da en una estructura que no le favorece en términos de vigencia y eficacia.

Por tal razón, parte importante del trabajo se destina a revisar los supuestos y coincidencias, tanto de cada una de las actividades como del vínculo, en el entendido de que un proceso de definición de espacios individuales y compartidos podría conducir a la propuesta de estructuras y funcionamientos más favorables a la efectividad de la interrelación en el seno de las universidades públicas.

La actividad

La investigación y la docencia comparten un objeto, que es el conocimiento. La primera tiene manifestaciones y expresiones diversas; se entiende como la búsqueda y producción del saber sobre fenómenos y problemas sociales, naturales y humanísticos. La docencia, en cambio, es una acción de transformación que desarrollan en forma conjunta sus actores, maestros y estudiantes, mediante procesos de enseñanza y aprendizaje, con el objeto de cambiar dominios de contenidos, afectos, valores y destrezas.

La investigación se ocupa fundamentalmente de la búsqueda, sistematización y expresión del conocimiento en áreas específicas, sobre problemas particulares; la docencia, de la difusión del conocimiento disponible, y ya sea que se le conciba como "transmisión de un receptáculo a otro", o como impulso crítico, búsqueda y reflexión conjunta de profesores y alumnos, tiene como sustrato el conocimiento, que es objeto de elaboración intelectual para fines de enseñanza y aprendizaje; un conocimiento que se recrea en cada uno de los sujetos de la acción educativa, pero al fin el conocimiento disponible.

El alumno es la finalidad y el destinatario de la docencia; la finalidad de la investigación es el alcance de las ciencias y las humanidades; así, trabaja el campo para ampliar el saber. La investigación plantea la búsqueda de conocimientos, contenidos, métodos y técnicas, y si bien –como se vio en el apartado correspondiente a los tipos de investigación– puede tener fines de apoyo educativo, en su esencia conforma intencionalidad y propuestas alejadas del ámbito exclusivamente pedagógico.

La investigación implica etapas y formas de ocultamiento, patentes por diversas razones, que van desde la dificultad de expresión verbal o escrita del investigador por la situación interior de maduración de una idea o planteamiento, hasta el temor externo a la competencia. El valor del secreto se liga con el del descubrimiento y la originalidad, y son frecuentes los casos en la historia del conocimiento en que dos investigadores hacen público un hallazgo en forma simultánea; uno se atribuye los hallazgos de otro colega, o se difunden avances parciales que obstaculizan la obtención de resultados. De tal forma, por razones diversas, los investigadores simultáneamente difunden y ocultan: “en sus publicaciones, los investigadores silencian por lo general las astucias del oficio, los ‘golpes de mano’, el detalle de los métodos y las técnicas utilizadas. Es lo que se llama ‘presentar los resultados de manera elegante y condensada’.”²³

En la investigación tiene tanta importancia el tipo de hallazgo como la prioridad del mismo, “no se trata solamente de llegar primero”. La prioridad adquiere un sentido particular en la época actual, determinada por condiciones tales como el incremento del número de investigadores con relación al pasado; la competencia entre los mismos por razones de prestigio o por simples cuestiones materiales; el aumento en la agilidad de las comunicaciones (procesos de edición vertiginosos, uso de medios masivos de comunicación); la mayor incidencia de trabajo grupal; el carácter secreto de proyectos en espacios específicos de reflexión y aplicación del conocimiento, y el va-

²³ Véase Kourganoff, *op. cit.*, p. 48.

lor de las publicaciones en el ámbito académico, como fundamento de la concesión de grados y ascensos.

Las necesidades impuestas por la evaluación institucional y por el ambiente de competencia en ciertos medios exigen una difusión prácticamente inmediata de los resultados y conclusiones, que no siempre puede darse conforme a la voluntad personal del investigador o la de la institución de trabajo. El valor de la prioridad asume entonces formas múltiples de presión psicológica en el investigador, pero tiene un sentido específico en la docencia que se pierde con relación a los términos entendidos para la investigación. Se exige al docente la actualización de los conocimientos en el campo de su especialidad y la publicación de textos didácticos; sin embargo, la celeridad en la presentación de hallazgos es más bien un requisito de la investigación, que no comparte con la docencia.

Aprender es asimilar, según los seguidores de Piaget, y asimilar implica descomponer y recomponer el saber disponible, de ahí el espacio compartido por la investigación y la docencia. Ambas requieren de una creación y recreación del conocimiento; en la primera, para generar nuevos conocimientos; en la docencia, para su difusión, asimilación y recreación por parte del estudiante. Cada una de estas actividades, la docencia y la investigación, cuenta con un área de acción en función de su objetivo común, el conocimiento; y comparten también espacios poco tratados. Así, el vínculo entre investigación y docencia requiere de una precisión de formas, niveles y características. Las mediaciones entre investigación y docencia, y entre investigación y aplicación, adquieren visos diferenciados y asumen distintas manifestaciones en los diversos campos disciplinarios. Todos estos elementos sólo pueden abordarse mediante el análisis de las condiciones concretas, en cada uno de los casos. En el campo de la educación, Paulo Freire²⁴ define el vínculo de esta manera:

²⁴ Véase Paulo Freire, "Creando métodos de investigación alternativa. Aprendiendo a hacerlo mejor haciéndolo", México, Crefal, mecanograma, s. f.

haciendo investigaciones educo y me estoy solamente educando como la gente. Regresándola al área para poner en práctica los resultados de mi investigación, yo no estoy solamente educando o siendo educado: estoy investigando otra vez porque hasta el punto en que ponemos en práctica los planes que derivan de las investigaciones, cambiamos los niveles de conciencia de la gente y a través de este cambio, investigamos otra vez.

Por esto insistimos en que sólo una práctica intensa de la investigación puede conducir a una enseñanza de calidad, lo cual es posible lograr con un replanteamiento de la situación actual a partir del análisis de la actividad, los actores, la formación y los espacios de acción.

Los actores

Los investigadores y los docentes comparten material de trabajo, conocimiento; sin embargo, defieren en actitudes, valores, intereses y habilidades, y una comunidad en este sentido es más bien excepción que regla. Mientras que el docente se comunica con sus alumnos en una situación asimétrica, el investigador está habilitado para el desarrollo de una interacción entre pares. Mientras que el docente (en nuestro sistema de formación ex cátedra) debe hacer alarde de elocuencia para conducir a los estudiantes a la comprensión de un planteamiento, el investigador que calla anuncia un proceso reflexivo.

Mientras que el docente debe hacer acopio de sus fuerzas para comprender y explicar procesos, el investigador comparte los hallazgos, cuando están elaborados, porque corre el riesgo de una "extrapolación de créditos". Sin caer en extremos, el docente requiere de una cultura verbal, aun en nuestra era de "pedagogías no tradicionales", mientras que el investigador hace alarde de su capacidad de expresión escrita.

Hay, sin embargo, espacios compartidos como ciertos requisitos de rigor, la búsqueda de la verdad y un ineludible esfuerzo de sistema, organización y disciplina que acompañan las

tareas productivas de investigadores y docentes; de lo contrario, se convierten en discursos reproductivos a secas, vacíos de significado.

La formación

Por lógica elemental, a actividades y actores diferenciados, corresponden formaciones distintas. En la actualidad se ha superado el mito de que el buen investigador automáticamente es buen docente, o viceversa; o el de que el buen investigador se desarrolla a la sombra de un hombre de ciencia, o humanidades, destacado en el área; la formación debe ser intencionada y sistemática. La investigación y la docencia requieren de preparaciones específicas y de una intensa práctica, que para los estudiantes debe iniciarse desde etapas tempranas de la formación escolar.

Cuando se habla del vínculo entre la investigación y la docencia y los encargados de ejercerlo no han recibido una formación idónea, se corre el riesgo de la simulación; en nuestro medio, es en el nivel individual donde con mayor frecuencia logran conjugarse las dos capacidades, con un esfuerzo de los actores que no siempre está apoyado en una formación idónea.

El espacio

En la universidad napoleónica, la investigación y la docencia se desarrollaban en espacios diferentes. La docencia se concentraba en escuelas y facultades, la investigación mayormente en centros e institutos. La propia estructura tradicional favorece la desvinculación, pues la organización tiende a separar escuelas, facultades, centros, institutos y coordinaciones. En la mayor parte de los casos el vínculo es formal, registrado en los objetivos de los institutos de investigación en términos de apoyo a la formación de investigadores, asesoría de tesis y difusión de investigaciones de apoyo para la acción docente.

Por otra parte, no siempre reina la armonía entre institutos, facultades, centros de investigación y docencia similares. En ciertas situaciones, la falta de relación se exagera, y a la desvinculación formal se agrega una *de facto*, que los cuadros de investigadores o docentes no están en condiciones de rebasar.

Con el cambio de la organización tradicional a la estructura departamental,²⁵ en ciertas instituciones de educación superior, como la Universidad Autónoma Metropolitana, las escuelas nacionales de estudios profesionales (ENEP) y ciertos centros de educación superior de los estados, se intentó reforzar el vínculo; sin embargo, según se registra en el documento "Bases para la Elaboración de una Política de Investigación Científica":

En la medida en que la enseñanza jugó un papel preponderante (como era de esperarse en una institución universitaria incipiente), la función de investigación, la idea de interdisciplinariedad, las relaciones entre investigación, docencia y servicios, así como otros aspectos secundarios, permanecieron con un alto grado de indefinición. Por consiguiente, por un mecanismo casi automático, la definición curricular de las carreras y la estructuración administrativa de la institución siguieron un proceso que desembocó en un esquema organizativo que en otras dimensiones y con otras características repetía la organización tradicional.

Los departamentos se convirtieron espontáneamente en instancias coordinadoras de carreras y los grupos docentes quedaron asignados dentro de la unidad organizativa que representaba la carrera de su especialidad.²⁶

Para concluir, es necesario recalcar que el vínculo entre la investigación y la docencia debe ser objeto de proyectos espe-

²⁵ Raquel Glazman, "Departamentalización", en *Revista de la Educación Superior*, México, núm. 47, julio-septiembre de 1983.

²⁶ UNAM, en *Temas Universitarios*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 19 pp. Véase, además, Raquel Glazman, *op. cit.*

cíficos en las universidades, que tomen en cuenta las condiciones históricas y políticas analizadas y las estudien en su contexto particular. Debe ser también sujeto de estudio en función de campos disciplinarios específicos en donde el conocimiento, para efectos del vínculo, requiere de tratamientos diferenciados. Requiere de condiciones diferenciadas de estudio cuando se trata de problemas curriculares o cuando se refiere a integraciones para aplicaciones en áreas distintas de las de formación. Todo lo anterior apunta a la necesidad de promover investigaciones particulares en torno al problema.