



ISBN: 9786070275388

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y
la Educación

Morán Oviedo, P. (2015). Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad. En P. Morán Oviedo (Comp.), *Docencia e investigación en el aula: una relación imprescindible* (pp. 157-194). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

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

Perspectivas de una docencia en forma de investigación en la universidad

Porfirio Morán Oviedo*

La docencia ha sido siempre una profesión de ayuda personal que facilita el crecimiento humano, por tanto, la personalidad del maestro es uno de los problemas más importantes por considerar si nos referimos a la complejidad de la tarea educativa.¹

La tesis general de este trabajo es la de proponer una definición esencial para la función del docente universitario y no universitario, pues considero que la labor de todo docente consiste en ser el verdadero orientador personal y profesional del estudiante. Así, siendo la docencia una de las más antiguas profesiones de ayuda para el desarrollo humano, es preocupante que en el momento actual los docentes, en la mayoría de los casos, no hayan tenido la formación adecuada para el ejercicio cabal de su profesión. El aprendizaje de conocimientos y contenidos, y el aprendizaje de actitudes y de buenas formas de comunicación no están reñidos; que se hallen disociados

Consideraciones iniciales

* Profesor e investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad; maestro en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹ R. Blanco Beledo, *Docencia universitaria y desarrollo humano*, México, Alambra Mexicana, 1982, p. 38.

hasta hoy en las instituciones educativas no significa que deban permanecer de este modo. Aquí comienza la renovación de la imagen del docente. Deberá éste proporcionar las situaciones y experiencias que permitan el logro de los aprendizajes significativos para el desarrollo académico y el ejercicio profesional, en un ambiente de relación interpersonal que facilite el logro de una identidad personal adecuada, teniendo en cuenta que la mayoría de las dificultades que encontrará en su camino se deben a que en muchísimas ocasiones está ante la necesidad de reeducar, para después educar.

La mayoría de los teóricos de la educación plantea el problema del miedo que viven los estudiantes –y el maestro– cuando se presentan situaciones de aprendizaje no estructurado o alternativo. Los primeros en pedir el regreso del sistema “tradicional” son los mismos estudiantes, temerosos de la novedad que implica encontrarse con la posibilidad de aprendizajes no sólo intelectualizados, sino que modificarán realmente su propia vida.

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

Históricamente, las sociedades han encomendado a las instituciones de educación superior la consigna de preparar profesionales, científicos y técnicos útiles, todos ellos dispuestos para la generación, aplicación y difusión de conocimientos provechosos para dicha sociedad. Además de buscar que sean individuos críticos y creativos, capaces de innovar su ejercicio profesional. En esta línea de pensamiento, la transformación académica de toda universidad pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica. Hoy es necesario ejercer una docencia transformadora, profesional; enseñar para el cambio, para lo nuevo e incluso para lo desconocido, y hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, aleccionar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos; aludimos aquí

a la figura del docente y del investigador que alternativamente enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente objeto de estudio. Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los saberes prácticos de la profesión. La figura del profesor, que es un profesional en ejercicio, enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.²

En concreto, la docencia actual, que es ya la del siglo XXI, necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula; imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en esta tarea, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada. Por ello, me parecen relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el proyecto del Plan de Desarrollo 1997-2000 de la UNAM, cuando afirma enfáticamente que los cambios académicos de la Institución pasan necesariamente por un *fortalecimiento de la enseñanza*. Al respecto, señala que la nueva pedagogía permitirá orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas creativas, a la selección apropiada de información y a la habilidad para formular preguntas y encontrar respuestas más apropiadas. Más aún, la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de *razonamiento* y formación de *valores*, dejando a un lado la enseñanza rígidamente memorística.³ Lamentablemente, este planteamiento teórico, las más de las veces, poco o nada tiene que ver con la realidad.

Si nos atenemos a esta realidad que al respecto se vive dentro de nuestra Universidad, el compromiso es enorme y complejo, porque hoy todavía nos encontramos en muchos de sus espacios académicos con una docencia improvisada, buro-

² R. Sánchez Puentes, "La vinculación investigación-docencia. Una tarea en proceso de construcción", en *Revista de Educación Superior*, núm. 74, México, ANUIES, abril-junio, 1990, pp. 5-50.

³ F. Barnés de Castro, "Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000", en *Suplemento especial*, México, UNAM, 1997.

crática, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carente de humor, limitada en cuanto a una actitud crítica y autocrítica,⁴ con un docente que lleva a cuestras una imagen devaluada ante los demás y, lo que es peor aún, una imagen devaluada ante sí mismo, producto de las condiciones precarias en que realiza su tarea.

Considerando esto, y para coadyuvar a enfrentar tal problema, en esta estrategia pedagógica del vínculo docencia-investigación presentamos, en primer término, *una problematización general de la docencia*, después, se subraya el *carácter complejo de la tarea docente*. En un tercer momento se hacen consideraciones sobre la *docencia como construcción del conocimiento*. Como parte medular del trabajo, se desarrolla una *propuesta de docencia en forma de investigación*, que pretende ser una alternativa a la práctica docente convencional que domina, por desgracia, no únicamente la enseñanza media superior y superior, sino los otros niveles del sistema educativo nacional. Posteriormente, se exponen ciertos rasgos característicos de la *relación docencia-investigación en el espacio del aula* y, finalmente, a manera de cierre, se hace *una reflexión sobre el sentido pedagógico que entraña la investigación*.

La docencia, dilema entre complejidad y creatividad

En los medios académicos generalmente se entiende por *docencia* todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que por *investigación* todo lo relacionado a la generación y producción de conocimientos. En términos teóricos más estrictos, la docencia se concibe más que como mera transmisión, como un proceso complejo donde interactúa 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 aprendizaje: conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etcétera.

⁴ R. de Zubiría, "Docencia y creatividad", en *Revista Docencia*, vol. 13, México, Universidad de Guadalajara, 1985, pp. 105-113.

La intención de una docencia renovada es propiciar *aprendizajes significativos*. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones del ejercicio magisterial, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende las aulas y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasan la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una *tarea colectiva* de todo el conjunto.

Para Glazman la docencia se caracteriza por ser una actividad académica dirigida a facilitar el acceso al conocimiento, como un acto intencionado y regido ideológicamente.⁵ Asimismo, la docencia implica la interacción del sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, vistos ambos como práctica social, donde el compromiso se asume como componente esencial del aprendizaje y el aprendizaje como adquisición del saber y el manejo de creencias en un ejercicio libre y racional de los protagonistas. En lo personal, entiendo la docencia como un espacio en el que maestros y alumnos aprenden formas de construir conocimiento: saber y saber pensar, investigar y enseñar a pensar la realidad. La docencia es un proceso creativo por medio del cual los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de transmitir y recibir conocimiento, develando así su propia lógica de construcción, con lo cual ambos se transforman. Ello supone que la docencia sea una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos.⁶

En la perspectiva de la formación de profesores y de investigadores educativos, entendemos el aspecto formativo de la docencia como una propuesta que en su concepción se opone a la enseñanza de tipo enciclopédico, memorístico, meramente

⁵ R. Glazman, "El vínculo investigación-docencia", en *La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia*, México, Ediciones El Caballito, 1990, pp 40-41.

⁶ P. Morán Oviedo, *La docencia como actividad profesional*, México, Gernika, 1995.

informativo, convencional y que, en respuesta, plantea una alternativa educativa crítica, activa, formadora e incluso interdisciplinaria, por medio de la cual el alumno aprende a aprender, aprende a ser, y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar, elaborar y aplicar esa información no sólo en el aspecto estrictamente académico, sino en todo momento importante de su vida; premisa fundamental de todo auténtico aprendizaje.

Hasta hace algunos años el “deber ser” de la docencia se centraba básicamente en exposiciones magistrales, mediante las cuales se iban dosificando cápsulas de saber que los estudiantes debían asimilar y que eran aceptadas sin reflexionar ni protestar, pues el papel de cada uno de los actores estaba bien definido. En el caso del alumno eran: *pasividad, dependencia y sumisión*; conforme esta visión, los educandos son reconocidos como receptáculos que hay que llenar, y en ningún momento como *sujetos*, como proyectos de vida. En este concepto de docencia, el grupo es sólo un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de aprender, porque finalmente, no hace falta ni comunicación ni interacción para ser simples consumidores de información. Empero, como resultado de los avances en la investigación educativa, específicamente con sus aportaciones en el descubrimiento de nuevas corrientes educativas y nuevos métodos de enseñanza, nos encontramos con una perspectiva diferente de pensar y ejercer la docencia, que ya no se limita sólo a procurar la comunicación y la interacción grupal, sino que las promueve y las aprovecha como *fuentes y medios* de experiencias de aprendizaje. Vista así, la docencia se caracteriza como un proceso de interacción entre personas en el que los profesores y los estudiantes establecen interrelaciones e intercambio de experiencias y puntos de vista que potencian sus posibilidades de aprender.

Ahora bien, no basta con aceptar que la interacción grupal es *fuentes y medios* de experiencias para el sujeto y que por medio de ella la persona se desarrolla como tal, pues aún falta que la docencia sea concebida y practicada como un espacio

de reflexión, creatividad e intervención pedagógica. Así pues, el término docencia resulta más apropiado que el de enseñanza para el propósito que aquí nos ocupa. La acción de conocer está implicada en la enseñanza y el aprendizaje, ambos ligados a la docencia, que es una actividad intencionada; esto es, regida por finalidades que pueden ser conscientes e inconscientes, precisas o ambiguas, individuales y sociales, impuestas o establecidas. Es, asimismo, una actividad profundamente matizada por los componentes ideológicos del docente, del alumno, de la institución que la promueve y del propio campo disciplinario que se estudia.

El carácter intencionado de la docencia y su matiz ideológico implican un conjunto de problemas, discutidos con amplitud en el ámbito educativo, que alude a la necesidad de un espacio compartido y de un consenso mínimo entre los actores de los procesos educativos. El consenso se dificulta porque, precisamente, el origen de las diferencias se ubica tanto en las historias personales y sociales como en las caracterizaciones psicológicas de los sujetos del aprendizaje.⁷ En la enseñanza el maestro revela las razones de las creencias que quiere transmitir y, de ese modo, somete su juicio al examen crítico y la valoración del estudiante; está totalmente comprometido con el diálogo por medio del cual espera enseñar, y en la medida en que enseña, arriesga sus propias creencias en mayor o menor grado. La persona comprometida con la enseñanza no quiere lograr únicamente creencias, sino lograrlas por medio del juicio libre y racional del estudiante.⁸

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

⁷ R. Glazman, *op. cit.*, pp. 41-42.

⁸ I. Scheffler, *Las condiciones del conocimiento. Una introducción a la epistemología y a la educación*, citado por R. Glazman, *ibid.*, p. 44.

una evaluación a partir de los criterios que el alumno ha construido. En este sentido, toda enseñanza es guiada hacia aquello que el maestro asume como verdadero, y éste tiene como tarea no sólo que el alumno aprenda lo que él asume como verdadero, sino formarlo para que pueda sostenerlo con criterios adecuados que se suponen autorizados. Conforme el maestro enseña, arriesga, en todo caso, sus propios juicios particulares de verdad, que expone a la crítica general y al juicio crítico y libre de la mente del estudiante. En un sentido metafórico, Bleger decía que en la perspectiva de la psicología social y del aprendizaje grupal, en particular, el profesor, al actuar en clase, se “desnuda” ante el grupo, pues arriesga sus puntos de vista, enseña sus cartas y queda al descubierto. Por lo expuesto, entonces, puede deducirse que la docencia tiene un carácter intencionado, que es una actividad dirigida a la conformación de una concepción del mundo en el educando, que actúa en el marco de creencias del estudiante y del maestro.

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, adquieren lugares determinantes en este planteamiento.

La docencia como construcción del conocimiento

La postura constructivista del conocimiento se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva, tales como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, y la psicología sociocultural vygotskiana, entre otras. A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares. Así, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento: habla de un sujeto cognoscitivo aportante, que claramente rebasa, mediante su labor constructiva, lo que ofrece su entorno.

La concepción constructivista del conocimiento y del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la docencia

que se realiza en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos conocimientos no se producirán satisfactoriamente a no ser que se ofrezca una ayuda específica que propicie la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que logren promover en éste una actividad mental constructiva.⁹ Así, la construcción del conocimiento puede analizarse desde dos vertientes: a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, y b) los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

Cabe mencionar que, desde una postura constructivista, se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales, así como tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es una simple acumulación de conocimientos específicos. La filosofía que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, permitiendo a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

De acuerdo con Coll,¹⁰ la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales, según las cuales 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, y 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, es 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

⁹ C. Coll, *Psicología y currículum*, Barcelona, Laia, 1988.

¹⁰ 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*, Madrid, Alianza, 1990.

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 en que se acerca en forma progresiva y comprensiva a lo que significan y representan los contenidos curriculares como saberes culturales.

La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado, lo cual implica que la función del profesor no se limitará a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad. En suma, podemos decir que la construcción del conocimiento educativo es en realidad un proceso de elaboración, en cuanto 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, la formación de profesores en México es un problema complejo que debe ser atendido en todos los niveles. Su abordaje plantea una serie de retos a las instituciones de educación media superior y superior, que implica buscar soluciones en niveles muy diversos, que van desde la delimitación de políticas de promoción laboral —tendientes a fortalecer la carrera académica en la perspectiva de la profesionalización docente—, hasta la propuesta de programas específicos de formación y actualización pedagógico-didáctica y disciplinaria, respectivamente.

No obstante que han existido y existen esfuerzos intermitentes que llevan casi tres décadas, todavía hoy los profesores de estos niveles educativos se enfrentan cotidianamente a problemas relacionados con la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, con el manejo del pro-

pio campo disciplinario y, de manera más desarmada, epistemológicamente hablando, con el reto de la construcción del conocimiento, punto nodal de su quehacer pedagógico. En este sentido, se puede afirmar que la transmisión convencional de conocimientos, basada principalmente en una lógica formal explicativa, no permite que en la enseñanza se postule y desarrolle una epistemología posibilitadora de la aprehensión de la realidad, la cual implica una reestructuración-construcción del objeto de conocimiento, por medio de una lógica de descubrimiento que articule campos disciplinarios y analice los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de dicha realidad. De ahí la importancia de establecer un puente entre *teoría del conocimiento* y *enseñanza*, dado que la teoría del conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite, como veremos más adelante.

Por ello, señala Ernst Bloch, resulta sumamente necesario establecer una diferencia entre lo que es un *producto* de lo que es un *productente*, siendo esta diferenciación una clave importante para el accionar docente. Un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto; es también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto.¹¹ Esta distinción es fundamental en la docencia universitaria, ya que no podemos continuar enfrentando al alumno sólo con un producto acabado; por el contrario, hay que promover el desarrollo 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

¹¹ E. Bloch, "El principio de la esperanza", citado por H. Zemelman, *El conocimiento como construcción y como información*, Foro Nacional sobre Formación de Profesores, México, SEP/ANUIES/UNAM, 1987, pp. 84-85.

ayudan a repetir mejor lo repetido. Más aún, se diría que al alumno hay que enfrentarlo con situaciones y experiencias que enseñen formas de construir el pensamiento, con textos que desarrollen y develen lógicas de pensar, mediante el contacto vivo y directo con ellos, que posibiliten los descubrimientos; antes que consumir diversos textos, con mucha información, pero que en el mejor de los casos, lo indigestan teóricamente en lugar de ejercitar la inteligencia.

Estos planteamientos nos confirman la necesidad e importancia que tiene la vinculación entre docencia e investigación en el campo de la educación y, de manera especial, en las estrategias pedagógicas. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, profesor o profesional en general, se está desarrollando en embrión ya en la práctica docente que han vivido como estudiantes. De ahí que si la enseñanza es pasiva o libresca, o si la enseñanza es erudita, especulativa y poco crítica, y en consecuencia poco creativa, se podrá investigar desde los libros y derivar hipótesis, sin que ello signifique pensar, investigar y transformar la realidad. Así, el maestro que transmite un saber está enfrentado a la interrogante de cómo se produce el conocimiento, cuáles son sus condiciones específicas de producción y contra qué se erigen las nuevas "verdades" del mundo; cuál es la realidad en la que estamos inmersos. Debe tener presente que las verdades son relativas y el hombre como sujeto se enfrenta a la realidad con escaso bagaje de experiencias, de elementos teórico-metodológicos y de conocimiento acumulado para enfrentar los desafíos de la sociedad.

La teoría del conocimiento pretende iluminar el camino, no simplificando sino reconstruyendo un saber, las condiciones históricas que lo posibilitaron y, sobre todo, los momentos de ruptura, donde las verdades se agotan frente a lo naciente; para dar paso a recrear y problematizar sobre el objeto de estudio en cuestión.

La epistemología, en este sentido, abre interrogantes como, ¿por qué y de qué manera la reflexión epistemológica influye en las concepciones educativas; los proyectos académicos y, lo que es más importante, la formación de los sujetos sociales?, ¿cómo

recobrar el carácter político del conocimiento, el de pensar la realidad no como suma sino como espacio de reflexión para superar contradicciones y, con imaginación, abandonar el mundo cómodo de las certezas, para que en el firmamento de los objetos de estudio aparezcan nuevos conocimientos?

En este contexto, es pertinente señalar que toda actividad docente requiere tanto de un dominio de la disciplina como de una actitud frente al mundo y de un uso pertinente y crítico del saber. Por eso hoy, transmitir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un reto y en un compromiso de todo profesor. Para que esta labor sea provechosa y trascendente el maestro mantiene en el aire preguntas como las siguientes: ¿quién es el sujeto al que va a formar? o ¿cómo y para qué se va a comunicar con él?, ¿en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos?, ¿cuáles son las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula?

Porque transmitir de la mejor manera posible un conocimiento en la perspectiva *de quien sabe a quien no sabe* puede ser una labor sencilla, consabida y hasta cómoda. No así cuando nos involucramos teórica, metodológica y técnicamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se concibe vínculo profesor-alumno como un fenómeno complejo y que en consecuencia exige mínimamente de un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico que permita ubicar al educando como *sujeto* de aprendizaje y no únicamente como *objeto* de enseñanza. A los educadores la crisis quizá nos llega tarde, a veces nos sorprenden de manera contemplativa ensimismados en nuestra rutina, observando el avance de otros campos disciplinarios, donde parecía que la científicidad estaba asegurada por el empleo del infalible método experimental.

El debate hoy en día no se centra en transmitir un conocimiento de la mejor manera posible, sino en cuestionar cómo es que los educadores llevan a cabo esa mediación, no para *reiterar, repetir* y *comprobar*, sino para *inducir, descifrar, contrastar, innovar* y, con ello, recobrar el asombro y pensar para

construir, no sólo para consumir pasivamente el conocimiento. Éstas y otras reflexiones y preocupaciones de cambio han tenido como punto nodal la *profesionalización de la docencia*, en tanto que categoría sustantiva de la práctica educativa, y la *vinculación docencia-investigación*, como una de las alternativas didácticas idóneas para conseguirlo.

Desde la década de los setenta, por lo menos, ambas estrategias han estado sometidas a múltiples debates, más en el plano de lo formal que de lo real, aunque en el discurso académico oficial aparezcan como reivindicadoras y promotoras de la "calidad" de la educación. Ahora bien, si partimos del supuesto de que los señalamientos anteriores respecto a la docencia son ciertos: ¿cómo es posible que todavía hoy, en los inicios del tercer milenio, en nuestras instituciones de enseñanza media superior y superior sea más importante enseñar a *repetir* cosas sabidas que a *descubrir* nuevos saberes?, ¿cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información, que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje?, ¿cómo puede ser más válido 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?

Este tipo de cuestionamientos, surgidos de la participación en innumerables proyectos, programas y experiencias en el ámbito de la formación de profesores e investigadores dentro y fuera de la UNAM, así como en el desarrollo de investigaciones en torno al tema de la vinculación entre la docencia y la investigación, específicamente en el rubro de las estrategias pedagógicas, nos llevan a la convicción de que es imprescindible innovar las concepciones y las prácticas educativas en sus distintos espacios académicos.

Concretamente, pensamos que una opción de cambio, fincada en los supuestos anteriores, estaría en el planteamiento que el maestro José Mata Gavidia llama *docencia en forma de investigación*. Al respecto, me parece pertinente señalar que para desarrollar esta propuesta, recupero de Mata Gavidia la

lógica argumentativa y algunos elementos metodológicos que propone en un documento que él escribió en los años sesenta, inspirado en el fuerte impacto que le causó un admirado profesor suyo en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Por lo demás, la orientación y el contenido sustantivo de dicha perspectiva es producto tanto de proyectos de investigación anteriores como del proyecto actual sobre el vínculo docencia-investigación, de donde derivo, precisamente, la perspectiva de una docencia en forma de investigación, que a continuación pongo a su consideración. Advierto que al hacerlo no busco convencer, sino compartir inquietudes y experiencias en torno al problema de la relación de la docencia y la investigación en la vida académica de la universidad.

A partir de este momento me ocuparé de desarrollar la propuesta, como una de las estrategias pedagógicas que recoge, según nuestro parecer, lo más consolidado teórico y metodológicamente de la experiencia del ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en sus programas de formación de profesores y de investigación educativa, sobre todo, en los programas curricularmente más estructurados. La concepción de docencia que subyace en dichos programas entiende la práctica educativa como una práctica social cuyos postulados rebasan con mucho los niveles del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan. Y la investigación *para y como* docencia,¹² como una tarea de indagación necesaria que trasciende la naturaleza de un quehacer improvisado, intuitivo y rutinario, para orientarse hacia la formación de un docente *problematizador*, investigador y transformador de su propia práctica, lo cual no es tarea fácil, pero ése es el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propuesta de una docencia en forma de investigación

¹² Para efectos de la presente propuesta, la investigación *para* la docencia y la investigación *como* docencia se conciben como dos estrategias pedagógicas inmersas en la categoría de la profesionalización de la docencia y, más específicamente, en la perspectiva metodológica del vínculo docencia-investigación.

En este sentido, la propuesta de docencia en forma de investigación que planteo, recoge la esencia del programa de formación integral para el ejercicio de la docencia del ex CISE, cuyo propósito era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios mediante su formación como profesor reflexivo, crítico e innovador, en tanto le aportaba elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo; que, asimismo, lo habilita para detectar problemas de la práctica docente, investigarlos, reflexionarlos y, con base en ello, proponer acciones de intervención, comprensión y posible solución a las tareas académicas propias de las instituciones de enseñanza media superior y superior.

Como se puede apreciar en los elementos teóricos y metodológicos desarrollados hasta ahora, nos pronunciamos por la figura de un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y *problematizar* las situaciones relevantes que cotidianamente le ofrece la práctica docente. Al respecto, queremos destacar aquí la *problematización* como un concepto estratégico de la propuesta de docencia que desarrollaremos a continuación.

La problematización la entendemos, siguiendo a 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* vista así es revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas y de acciones concretas. *Problematizar* es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario; más aún, no importa qué repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo, para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto

de absoluto respeto. En este sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas, al profesor anquilosado y al sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario, pues el problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador.¹³

Ahora bien, la formación del docente-investigador en esta perspectiva significa reconocer niveles, tipos y orientaciones de investigación, análisis de la lógica de organización, transmisión y recreación del conocimiento en su disciplina y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.¹⁴ Asimismo, suele afirmarse que la docencia y la investigación son funciones académicas íntimamente vinculadas, pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y, a su vez, ésta encuentra en la docencia el canal y el espacio natural para comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

En el campo de la pedagogía y de la investigación educativa este vínculo, en teoría, se fortalece, y cobra mayor significación cuando se considera la docencia como objeto de investigación, y al docente, como investigador de su propia práctica educativa.

Para Aristóteles, hacer ciencia es decir buscar explicaciones a los fenómenos, a los hechos o a las cosas, tiene su origen en la curiosidad intelectual. En este sentido, solamente el profesor-investigador con capacidad de sorpresa termina vinculando la docencia con la investigación. La incredulidad, por ejemplo, ante resultados inesperados de rendimiento escolar de su grupo; la extrañeza por las dificultades en la apropiación de los contenidos programáticos por parte de los estudiantes; la perplejidad ante reacciones insospechadas de los alumnos, son motivos que desencadenan el cuestionamiento sobre su quehacer, para investigar su programa de estudios, y estudiar su desempeño en el aula. Si no hay capacidad de asombro, la problematización

¹³ R. Sánchez Puentes, "Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación", en *Perfiles Educativos*, 61, CISE-UNAM, 1993.

¹⁴ En la investigación educativa, según el régimen del desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios.

disminuye sensiblemente y el deseo de investigar se apaga.¹⁵ Por ello, desde la perspectiva de la formación de profesores y de la investigación educativa, la propuesta de una docencia en forma de investigación es la estrategia pedagógica que puede viabilizar y dar concreción al vínculo crítico y creativo entre la docencia y la investigación en la cotidianidad del trabajo en el aula.

En términos generales, éste es el sustento teórico-metodológico de la siguiente propuesta didáctica. José Mata Gavidia¹⁶ sostiene que la docencia en forma de investigación no constituye una utopía educativa más y asienta que es posible lograr que cualquier estudiante realice por sí mismo la tarea informativa y adquiera, con la guía del profesor, el espíritu y la actitud favorable en torno a la investigación, concibiendo ésta como la forma de docencia creadora que permite contribuir a las indispensables transformaciones de la práctica educativa universitaria.

La docencia en forma de investigación consiste, fundamentalmente, en utilizar las técnicas y estrategias de investigación, en practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y los métodos básicos para allegarse la información necesaria dentro de una rama del saber. Si bien la investigación pura o básica no es tarea a la que se dedicarán todos los estudiantes, sí es posible usar numerosos recursos, procedimientos, planteamientos, sistemas de trabajo, etc., en la tarea docente, y ejercitar a todo estudiante en esas técnicas y modalidades de la investigación para que él desarrolle con rigor metodológico sus capacidades en la tarea de encontrar él mismo, por sí mismo, el conocimiento.

Coordenadas básicas de la propuesta

La propuesta de docencia en forma de investigación como aquí la concebimos, está coordinada por tres constantes indisolublemente entrelazadas, que son:

¹⁵ R. Sánchez Puentes, *op. cit.*, pp. 53 y 54.

¹⁶ J. Mata Gavidia, *Docencia en forma de investigación*, Guatemala, Universidad de San Carlos, Editorial Universitaria, Estudios Universitarios, 1967, p. 138.

a) El que aprende a indagar	Sujeto-cognoscente
b) El que enseña a indagar	Docente-investigador
c) La cosa indagada	Objeto de indagación

a) *El que aprende a indagar.* Al respecto surge la siguiente pregunta, ¿es posible que por sí mismo adquiriera los conocimientos informativos valiéndose de dichas técnicas y estrategias? Si cuenta con las condiciones necesarias se diría que sí. Se parte de la premisa de que toda labor informativa necesita ser realizada por el estudiante, por sí mismo, recurriendo a todo género de fuentes, tales como libros, revistas, periódicos, videos, prácticas de laboratorio y de campo, etcétera. Pero su tarea *formativa* debe ir paralela a la tarea informativa; para ello, se deben realizar tareas de investigación; elaborar trabajos, reportes, ensayos; solucionar problemas, resolver casos, etcétera.

Esa práctica educativa cotidiana de apropiarse de los instrumentos metodológicos y técnicos de la investigación, transferirá los hábitos forjados en la docencia en forma de investigación, a otros campos del ejercicio profesional, de la enseñanza, la ciencia aplicada o la misma investigación pura, si ése fuera el caso. Es decir, se trata de propiciar propedéuticamente un proceso formativo desde los primeros años de la carrera y, si fuera posible, desde los niveles educativos anteriores a la licenciatura.

Naturalmente, en esta forma de búsqueda el estudiante no transita solo, va en primer lugar dirigido y orientado por el propio docente y, además, tiene la colaboración de sus demás compañeros de clase (esto si en la estrategia pedagógica se toma en cuenta al grupo en el acto de aprender) y él mismo interacciona con sus compañeros.

En este planteamiento pedagógico está presente una noción de aprendizaje grupal, cuya estrategia metodológica implica reconocer la necesidad de apoyarse en una teoría de grupo, que lo conciba, como decíamos en páginas anteriores, no únicamente como *objeto* de enseñanza, sino, esencialmente, como *sujeto* de aprendizaje. De ahí que cuando se trabaja desde

la perspectiva del aprendizaje grupal, durante las primeras sesiones de un curso, en medio del desconcierto y la confusión generados por la ruptura de los estereotipos, los estudiantes parecen decirse a sí mismos y a los demás que no son capaces de aprender por sí mismos; que son incapaces de pensar en forma independiente y creativa; que no saben nada, o por lo menos lo suficiente como para poder participar en la dirección del aprendizaje personal y de la tarea grupal; que no tienen derecho a proponer temas y a escoger las experiencias de aprendizaje; que lo de ellos no es valioso; que sólo tienen valor aquellos conocimientos y actividades sancionados positivamente por el maestro y por la universidad; que no son capaces de evaluar y validar su propio aprendizaje, pues sólo el profesor lo puede hacer.¹⁷

Los sentimientos generales son de angustia, miedo e incertidumbre. El temor al fracaso y cierto sentimiento de impotencia también se hacen presentes. Aparecen las dudas e inseguridades sobre su identidad profesional y sobre su ejercicio como profesionales. Posteriormente, al crecer la frustración de los estudiantes-participantes por su incapacidad del momento para sacar adelante, por sí mismos, la tarea, comienzan a expresar su coraje y malestar contra el profesor. Surgen también rivalidades entre ellos mismos; manifiestan en formas diversas su deseo de controlar y dar alguna orientación a la situación. Algunos compiten por la dirección del grupo; otros demandan que alguien asuma el control y tome las decisiones ¡en el acto!... y otros más canalizan su coraje pasivamente o con indiferencia.

Con el correr de las sesiones, los estudiantes se muestran más capaces de escuchar, y más tolerantes y receptivos a las opiniones de los demás; expresan estimación y aprecio entre sí, y se sienten con más confianza que al principio para tomar decisiones y realizar la tarea que los convoca. A partir de este momento los estudiantes empiezan a darse cuenta de que sí pueden pensar en forma independiente y creativa; que son ca-

¹⁷ R. Blanco Beledo, *op. cit.*, p. 79.

paces de hacer contribuciones relevantes para el aprendizaje del grupo; que cuentan con parámetros personales para evaluar su propio aprendizaje, y que la heterogeneidad de los miembros del grupo puede convertirse en una fuente de enriquecimiento en la realización de la tarea. Esto hace que las actitudes de los estudiantes hacia sí mismos, hacia sus compañeros, hacia el profesor y hacia la tarea se vuelven más positivas. Hay confianza, aprecio, continuidad y colaboración. Al acercarse el fin del curso los estudiantes expresan su tristeza y de una o otra forma les dicen a los demás lo significativo que la relación con ellos ha sido a lo largo de las sesiones. Finalmente, suele haber sentimientos mezclados en cuanto a la tarea: satisfacción por lo conseguido o frustración por lo que no se consiguió. Pero tal vez lo más importante es que en la mayoría de ellos las actitudes positivas hacia sí mismos se han fortalecido. Se sienten más seguros de sí y aprecian más sus aptitudes. Se sienten capaces de iniciar proyectos y de seguir aprendiendo por sí mismos, y valoran su visión del mundo, al mismo tiempo que son más críticos. Se nota también la revaloración de su elección profesional y la adecuación más realista, con límites más claros de su práctica.

b) *El que enseña a indagar.* Pensamos que el *docente-investigador* que además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es, asimismo, un colega, un guía de los estudiantes, ya que éstos son desde el principio aprendices de la investigación, como investigadores nóveles que echan mano, asesorados, de los recursos técnicos de la investigación para alcanzar el doble propósito de su autoinformación y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional, básicamente expositor, podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella? A este respecto, Karl Jaspers, en su libro *La idea de la universidad*, afirmaba que el mejor investigador es a la vez el único docente bueno, porque el investigador puede ser poco hábil para la me-

ra transmisión 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 vez del contacto con los conocimientos acabados y cerrados, fáciles de aprender.

Sólo él mismo es ciencia viva, tal cual es originalmente. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él conduce a la fuente del conocimiento. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar a investigar en estricto sentido. El otro sólo transmite lo fijo, ordenado e instrumentado didácticamente. Pero la universidad no sólo es escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino Alta Escuela, que además de la tarea de transmisión cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento, mismo que nutre de contenido y orientación a la propia docencia.¹⁸

Queremos advertir que exponer el planteamiento ortodoxo de Jaspers respecto a los rasgos del docente y el investigador de su tiempo, no significa una filiación de nuestra parte con dicho pensamiento, más bien nos sirve para contrastar enfoques entre dos contextos académicos distintos en tiempo y espacio. Y, con ello, ofrecer al lector elementos de juicio para que asuma la postura que más le convenza. Lo anterior no quiere decir que se desestimen las cualidades didácticas del docente creativo, sino que en la docencia en forma de investigación se le exige al profesor que sea investigador de su práctica docente, lo que equivale a pedir al investigador una formación académica para ejercer la docencia, pues es también una tarea profesional como cualquier otra.

Quisiéramos insistir en que no se trata de sustituir unas cualidades por otras, sino de integrar unas y otras en un perfil de docente-investigador que cumpla con su quehacer académico, no en la perspectiva simplista y disociada actual de algunas autoridades universitarias (docente a la docencia e investigador a la investigación), sino en una visión redimensionada de esta fi-

¹⁸ Karl Jaspers, *La idea de la universidad*, Buenos Aires, Sudamericana, 1954, pp. 428.

gura académica que contemple la tarea de la formación de profesores e investigadores como un problema estructural. Es decir, desde el establecimiento de una política clara de superación de personal académico que considere las condiciones laborales, salariales, escalafonarias, etc.; que hagan atractivo e interesante el desarrollo de la carrera académica en la universidad; que se creen los espacios y las condiciones para revitalizar y acrecentar la academia como espacio de reflexión, discusión, análisis y replanteamiento de las funciones y tareas esenciales de la universidad como institución formadora de profesionales que le sirvan realmente a la sociedad.

El problema medular no radica en hacer docentes a los investigadores, lo cual no es tarea fácil, sino en formar a los actuales y futuros docentes dentro del ser y hacer de la investigación; es decir, desde una perspectiva de la *profesionalización de la docencia*,¹⁹ entendida ésta como el proceso por medio del cual el personal académico de la universidad adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

Esta noción de docencia plantea la práctica educativa como punto de partida para el análisis, como eje fundamental de la formación, como objeto de reflexión y, finalmente, como objeto de transformación. La meta primordial de la docencia en forma de investigación procura realizar un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender, la cual no se orientaría en primer término hacia el abordaje de determinados objetos de estudio, sino hacia el desarrollo de la habilidad de enseñar a aprender. Éste es, quizá, el mayor reto que enfrenta el docente 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;

¹⁹ Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos, “Documento Interno de Trabajo”, CISE-UNAM, 1979, p. 12.

que no aprenda la ciencia, sino que la cree, que viva su proceso y devenir".²⁰

En toda experiencia de enseñanza-aprendizaje que busque comprender y explicar la tarea docente, no pueden interesar solamente los resultados, sino también el proceso que lleva a ellos. Si bien son importantes las evidencias de aprendizaje, lo verdaderamente formativo es la posibilidad de recrear las experiencias significativas en las nuevas situaciones de aprendizaje.

El maestro debe hacer que todo lo que dice surja delante de los oyentes; no debe contar lo que sabe, sino reproducir su propio acto de conocer para que ellos no acumulen solamente conocimientos, ejerciten la especulación y hagan gimnasia intelectual, sino que contemplen siempre en forma inmediata la actividad de la razón en la producción del conocimiento y, contemplándola, la recreen.

En este mismo orden de ideas, cabe preguntarse: ¿cómo impartir la enseñanza universitaria científica, que tan esencial e indispensable es para toda formación académica profesional? Podemos contestar esta pregunta con una sencilla sentencia y de sentido muy evidente: tenemos que impartir los conocimientos científicos reconstruyendo el proceso histórico de su adquisición. Según lo expuesto, profesores y estudiantes trabajan conjuntamente, y sin esta conjunción de metas y esfuerzos, donde se comparten responsabilidades, la tarea docente no podrá promover una formación académica que satisfaga demandas y expectativas de los estudiantes y de la sociedad. Así, en la propuesta de docencia en forma de investigación, el profesor debe fundamentarse en un marco teórico congruente con una metodología de la investigación, una sólida formación disciplinaria, y cultura general. Su misión es, además de compleja, ambiciosa: desarrollar las habilidades autoformativas latentes en el estudiante, así como alentar su poder creador.

²⁰ "Modolfo R. Rousseau y la ciencia moderna", citado por J. Mata Gavidia, *op. cit.*, p. 26.

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.

La docencia, en esta perspectiva, conlleva a la construcción o recreación del conocimiento, tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje, que si bien requiere de un encuadre institucional, de una propuesta plasmada en el currículum y de una conducción ejercida por el profesor, lo verdaderamente importante es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

El aprendizaje del alumno consiste en la aprehensión del conocimiento en la lógica de la construcción del mismo; el del profesor en descubrir el proceso de construcción del conocimiento por los alumnos con el fin de transformar su propia estrategia docente y propiciar las condiciones para que ésta se lleve a cabo.

c) *La cosa indagada.* Cabe hacer hincapié en que el propósito fundamental de la docencia en forma de investigación consiste, en sentido estricto, en formar e informar investigando. Se confirmaría así, una vez más, la sentencia multicitada en el campo de la educación y cuyo sentido es el siguiente: a investigar se enseña investigando, no existe otra forma racional, pedagógicamente hablando, que nos lleve a conseguir esta finalidad.

Formar desde esta perspectiva significa descubrir, desentrañar, explicitar los alcances, aptitudes y posibilidades que tiene el estudiante con el fin de desarrollarlos, promoverlos y estimularlos, y que, de esta manera, se conviertan en herramientas e instrumentos para su propio desarrollo personal. Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transferencia, pues éste será más real si se aprende apropiadamente, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan al aprender. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto a tal grado que el aprender debidamente, en con-

diciones óptimas, lleva a aprender el modo de aprender. Bruner afirmaba que el primer objetivo de cualquier acto de aprendizaje, además del *placer* que pueda causar, es que nos sirva en el futuro. El aprendizaje no sólo debe conducirnos a alguna parte, sino permitirnos seguir todavía más allá con mayor facilidad y, si fuera posible, con *satisfacción*.²¹

El dominio de las ideas fundamentales de un campo de conocimiento abarca no sólo la comprensión de los principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, hacia la conjetura y las corazonadas, específicamente, hacia la posibilidad de resolver problemas, que es la esencia misma de toda tarea de investigación. Quienes hemos trabajado en planes y programas de estudio de ciencias naturales y de sociales y humanidades, consideramos que es posible presentar la estructura fundamental de una disciplina en tal forma que se conserven algunas de las secuencias estimulantes que conduzcan al estudiante a descubrir, por sí mismo, tanto el objeto, como la senda y los resultados del conocimiento investigado.²²

Así, el contenido de una disciplina cualquiera debe determinarse por el entendimiento fundamental que pueda lograrse de las ideas básicas o principios subyacentes que dan estructura y significado a dicha disciplina. El enseñar tópicos o habilidades específicas sin poner en claro su contexto en la más amplia estructura de un conocimiento, es cosa antieconómica en varios sentidos profundos:²³

- Tal enseñanza hace excesivamente difícil para el estudiante generalizar a partir de lo aprendido con anterioridad.

²¹ J. Bruner, *El proceso de educación*, México, Editorial Hispano-Americana, 1972, p. 45.

²² Esta afirmación se sustenta en experiencias vividas en el programa de formación de profesores realizado en el periodo de 1970-1980 en el ex Centro de Investigaciones y Servicios Educativos; concretamente en los Talleres de Elaboración de Programas de Estudio impartidos a profesores de instituciones de enseñanza media superior y superior de la UNAM y otras universidades públicas del país.

²³ J. Bruner, *op. cit.*, p. 48.

- El aprendizaje no ha propiciado la captación de las ideas esenciales, por lo que es poco proclive a fomentar un estímulo intelectual.

El verdadero aprendizaje no únicamente incide en el aspecto intelectual, en el uso del raciocinio, como suele ser concebido por muchas de las teorías psicológicas que permean el debate educativo. Aprender, desde la perspectiva de la psicología social, específicamente desde la perspectiva de Bleger,²⁴ 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 da una dimensión más comprensiva y profunda al acto de aprendizaje y, más aún, un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo.

En lo que respecta al papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje, se busca la constancia en el trabajo, la agudeza en la observación, la inventiva creadora, la claridad de planteamientos, el rigor en la búsqueda, la concisión expositiva, la interpretación de resultados y la solución de problemas. Con esta propuesta se busca que el estudiante cobre conciencia y asuma su responsabilidad como *sujeto* de su propio aprendizaje y que no espere pasivamente a ser *enseñado* y *evaluado* por un docente, una institución o la misma sociedad; actitud paternalista y dependiente del proceso educativo que anula el compromiso que el estudiante necesita asumir en su proceso formativo. Es indudable que esta caracterización de un alumno consciente, responsable, crítico y creativo sólo se conseguirá por medio de un proyecto educativo sólidamente fundamentado, de una planta docente que reúna las condiciones de contratación, de promoción, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional clara de formación de profesores y de profesionalización de la docencia.

²⁴ J. Bleger, *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós, 1977.

Por todo ello, la mejor docencia para la formación de universitarios, profesores, investigadores y técnicos capaces de enfrentar con solvencia académica los problemas que entraña una práctica profesional cada vez más incierta y competitiva, es la que proponemos con el nombre de docencia en forma de investigación, misma que debe sustituir en la universidad de hoy a la anquilosada docencia en forma de repetición, aunque a ésta se le encubra con el atuendo de nuevos métodos y sofisticados recursos tecnológicos, como los que abundan para enseñar a *consumir* mejor el conocimiento.

Finalmente, afirmamos que la investigación puede crecer y desarrollarse hermanada con la práctica de la enseñanza, pues se nutre de ella y a la vez le da sentido y calidad a la docencia. Aprender, formarse, prepararse para la vida, consiste en seguir un modelo social determinado implícito en todo sistema educativo. Además, la educación es una actividad que, al menos para quienes egresan del nivel de enseñanza superior, ocupa aproximadamente una tercera parte de su vida activa. Sin embargo, a pesar de implicar tanto tiempo, recursos y atenciones, el *proceso de enseñar y aprender* es, con alarmante frecuencia, de pobre y desalentadora eficiencia; si bien sus fines son de lo más noble que puede contemplar la actividad humana. Por ello tiene enorme sentido preocuparse por *entender y mejorar* este proceso del cual dependen muchos otros factores en nuestra propia existencia.²⁵

La relación docencia-investigación en el espacio del aula

Una vez que en los puntos anteriores hemos abordado aspectos teóricos, problemas, condiciones y retos de la docencia, la investigación y el vínculo de ambas funciones universitarias, ahora interesa incursionar, aunque sea de manera indicativa,

²⁵ J. Barojas Weber, *La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria*, Cuadernos de Extensión Universitaria, Coordinación de Extensión Universitaria, UNAM, 1982, p. 14.

en el planteamiento de este *vínculo* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, preocupación esencial de todo el presente trabajo.

El problema de la superación humana ha sido, de una u otra forma, la principal demanda hecha a la educación, y en nuestro tiempo dicha superación está vinculada estrechamente con la investigación en todos sus tipos y modalidades. Advierto que estas páginas no pretenden descubrir esa pólvora maravillosa de la investigación, sino aprovechar su energía y potencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se pretende explicar exhaustivamente la naturaleza y el significado de la investigación en sí, sino plantearnos cómo aplicarla formativamente en la docencia universitaria, y que conforme la perspectiva de Mata Gavidia la hemos llamado *docencia en forma de investigación*.

Es muy probable que estas ideas merezcan para no pocos académicos universitarios estudiosos de este tema el calificativo elegantemente compasivo de utópicas. Pero pudiera ser que, con todo y su utopía, sirvieran a un futuro investigador y, más aún, a todo profesor y, por qué no, a todo estudiante y, consecuentemente, a todo futuro profesional, como una herramienta intelectual básica para enfrentar con mayores elementos teóricos y metodológicos su proceso formativo y su propio ejercicio profesional, tan cuestionado hoy en día a los egresados de la universidad pública. Así, el propósito de estas consideraciones no tiene otra pretensión que señalar un itinerario académico, esperando que dichas señales sirvan de reflexión y guía a profesores y estudiantes en tanto que sujetos sociales protagónicos del quehacer cotidiano en las aulas.

Por otro lado, es muy probable que no exista universidad actual que reste importancia a la investigación en todas sus formas dentro de su actividad académica. Es, asimismo, factible que haya acuerdo en que la investigación es una de las funciones sustantivas de la universidad y, sin duda alguna, se le incluyera dentro de las funciones básicas de la transmisión y la difusión del conocimiento. Pero, posiblemente sí haya marcadas divergencias en cuanto a la necesidad de diseñar y aplicar

obligatoriamente estrategias didácticas de la investigación en la enseñanza universitaria.

Queda claro entonces que el problema no radica en considerar la investigación como actividad básica y propia del quehacer sustantivo de la universidad, sino en admitir su vinculación directa con las formas de transmisión y apropiación del conocimiento, y con su exigencia a los docentes universitarios como un concepto esencial e inherente de la investigación que inquiera sobre el ser mismo de la investigación con relación a la docencia y la extensión en tanto tríadas sustantivas del quehacer universitario. No pocas autoridades, teóricos y otros connotados académicos universitarios piensan que la investigación debe realizarse por medio de posgrados y en institutos y centros creados *ex profeso* para la investigación, de preferencia separados de la actividad docente. Es más, hasta se escandalizan, como si escucharan un despropósito académico, cuando se plantea que la investigación, como estrategia formativa, debiera ser cometido propio de la práctica docente, donde la relación profesor-alumno se vería nutrida y estimulada desde los primeros años de escolaridad elemental.

Tampoco es raro escuchar las “pragmáticas razones” que admiten, en teoría, la importancia de lo anteriormente señalado, pero que en la práctica se convierten en una línea impenetrable de “peros”, revestidos de sensatez y prudencia académica y de reiterados puntos suspensivos como los siguientes: en nuestro medio...tan especial... con tantas carencias...no es posible aplicar tan interesantes ideas, buenas en otros ámbitos con mayor avance académico...con mayor tradición cultural...con mejores condiciones económicas, etcétera. Esta actitud dubitativa y a veces excluyente, tan común en nuestras instituciones y dependencias, confina la investigación a un espacio sumamente restringido de la vida universitaria, y respetuosamente se le ubica en un lugar seguro, bajo la protección y el ejercicio de unos cuantos destacados universitarios con el correspondiente aval institucional, pero sin la osadía de llevarla al centro neurálgico de la actividad

académica universitaria, desde nuestra perspectiva, uno de los ámbitos más apropiados dadas sus implicaciones formativas, que sería la entraña misma del trabajo en el aula.

Sentido pedagógico de la investigación

Más que intentar desarrollar un concepto acabado de investigación, para efectos de este punto, interesa plantear algunas ideas que la caractericen y mediante ellas puntualizar su sentido e intencionalidad en la línea de la docencia de la investigación. La investigación, como toda actividad académica, es susceptible de enseñarse y aprenderse en el salón de clases, en el laboratorio y en la comunidad. La formación en y para la investigación promueve el desarrollo de capacidades y destrezas fundamentales en la formación integral del estudiante universitario: creatividad, pensamiento riguroso, crítico y sintético; disciplina, constancia, amplitud de criterio, apego a la verdad, reconocimiento de limitaciones, etcétera.

La investigación, en un sentido general, es una tendencia esencial del ser humano, que por naturaleza busca nuevas modalidades de conocer, nuevas soluciones a problemas de toda índole: científicos, culturales, sociales; nuevas sendas o métodos para el ser, saber o quehacer humanos. En este sentido, me parece pertinente subrayar que el concepto de investigación aquí planteado, no se circunscribe únicamente a la noción dominante de investigación científica, convencionalmente utilizado por dicha comunidad, sino a todos los ámbitos del conocimiento: ciencias exactas o naturales, sociohistóricas, humanísticas, artísticas.

Convenimos con los teóricos del campo en que nada hay vedado a la investigación, ni en lo que ella no deba o no pueda indagar. La actitud de investigar es consustancial al ser humano en cuanto éste busca satisfacer necesidades, superar las dimensiones históricas de un presente, profundizar los dominios de su ejercicio y ensanchar los horizontes del conocimiento.

Insistimos en que la investigación no es un concepto unívoco, de ahí que en cualquiera de las acepciones, y por lo mismo, *la docencia en forma de investigación*, que abordamos,

puede ser considerada como una tarea esencial del ser humano y, por tanto, como una actividad que puede ser objeto de estudio, reflexión, sistematización, aprendizaje y enseñanza. Como una metodología, como una praxis pedagógica, como una estrategia para abordar cualquier objeto de conocimiento.

Nos parece, entonces, que la investigación no es privilegio de unos cuantos iluminados, o una función que merezca un tratamiento de excepción en la universidad, sino un requerimiento básico para el avance y el desarrollo de cualquier sociedad. Por tal razón, desde una perspectiva pedagógica, debiera tener un sentido propedéutico y abarcar, dosificadamente, los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Si la investigación es una necesidad social del individuo para su desarrollo y supervivencia histórica, la sistematización de ese espíritu de búsqueda orientado a fines específicos de formación requiere expresarse formalmente en un régimen, y operacionalizarse como un método, múltiple en sus procedimientos, valiéndose para ello de todos los recursos posibles que encaminen la investigación al logro de sus fines. Reiteramos que esta estrategia metodológica es el generador más poderoso de la energía científica y cultural de cualquier universidad que se precie de serlo. De ahí que se considere la investigación como el método pedagógico superior de la docencia universitaria. Por ello, al hablar de investigación como actitud mental, como formación teórica y como herramienta metodológica, no se hace una disociación (etapas o momentos) entre contenido y método. Simplemente señalamos que esa actitud de búsqueda es, esencialmente, una simbiosis entre teoría y práctica; un método, que es, como todo método, una senda, el medio necesario de indagación, íntimamente vinculado con el sujeto que indaga y con el objeto de estudio indagado.

En este mismo contexto, aunque desde otra perspectiva, cabría destacar que en el análisis de las ponencias y propuestas realizadas por estudiantes, profesores, investigadores, trabajadores y autoridades de más de setenta dependencias de la UNAM, para la mesa 4, "Relaciones y métodos de enseñanza

aprendizaje”, en el Congreso Universitario de 1990,²⁶ se pudo constatar un amplio consenso respecto a la necesidad e importancia del vínculo docencia-investigación en las diversas expresiones de la vida académica de la Universidad.

Es conveniente advertir que este consenso se dio, sobre todo, en el trabajo previo de las mesas, donde la discusión y el debate eran mucho más relajados y constructivos; en cambio en las sesiones plenarias, que eran las resolutivas, las discusiones se eternizaron y fue casi imposible llegar a acuerdos que beneficiaran la vida académica de esta institución. Incluso se argumentaba con diversos tonos y matices que el bajo nivel académico de los egresados de la UNAM se debía, en gran medida, a que la investigación y la docencia no conforman, en la práctica, el binomio indispensable que debieran ser. De ahí que no entendamos la presencia de tan marcada contradicción, pues mientras un sector muy significativo de la comunidad se pronuncia abiertamente por las bondades del vínculo docencia-investigación, a otro sector le sobran “razones” para objetar categóricamente sobre la pertinencia de tal enlace, señalando que la docencia y la investigación en la UNAM son actividades claramente diferenciadas histórica y legalmente. Lógicamente, nosotros rechazamos tal divorcio, dado que concebimos la docencia y la investigación como dos actividades que se implican y complementan mutuamente. Sobre todo, en la perspectiva de la investigación como procedimiento didáctico o como praxis pedagógica.

Estamos convencidos de que el hecho de atrevernos a plantear esta estrategia didáctica en las prácticas docentes convencionales de la educación superior no pretende negar ni restar

²⁶ Durante el desarrollo del Congreso referido en la Ciudad Universitaria en 1990, participé como delegado del ex CISE, donde tuve la oportunidad de entrevistar a por lo menos 20 destacados profesores e investigadores de los más diversos campos disciplinarios, respecto a varias preocupaciones del tema de la mesa 4; específicamente me interesó destacar la problemática de la relación docencia-investigación en las tareas académicas de la universidad. Las respuestas, en lo general, fueron abrumadoramente a favor de dicho vínculo, pero soslayaron puntualizar cómo lo instrumentaban en la cotidianidad de la práctica docente de su dependencia.

importancia a las otras funciones básicas de la universidad. Antes bien, fundamentaremos que las estrategias pedagógicas del vínculo docencia-investigación, que desarrollaremos posteriormente, son propuestas que les dan sustancia y están presentes, de una u otra manera, en las demás funciones universitarias. En cambio, sí tenemos fuertes divergencias con quienes, velada o abiertamente, admiten el supuesto de que la investigación y la docencia deben ser actividades universitarias en sí mismas, o afirman que la investigación es para universitarios de jerarquía intelectual diferente, y admiten el criterio de que la docencia y la difusión de la cultura deben ser la preocupación básica de la vida académica de la universidad y la investigación una actividad tangencial, *sui generis* y complementaria.

Sin pretender polemizar respecto a los puntos de vista anteriores, en este momento sí interesa dejar asentado que la docencia y la investigación, lejos de ser dos sistemas universitarios con órbitas distintas, constituyen, por el contrario, un sistema conjugado y convergente. Ambos son posibles precisamente por la mutua influencia de cada uno de ellos, ya que nada valioso podría enseñarse si la indagación no lo hubiera descubierto, recreado o actualizado, ni se podrían formar profesionales críticos y creativos sin un programa de formación de profesores sustentado en los aportes de la investigación educativa.

Es también un hecho innegable que hoy en día, más que nunca, es el desarrollo de la investigación científica en general y la investigación educativa en particular, lo que puede aportar las bases necesarias para el replanteamiento del quehacer académico de la universidad.

Consecuentemente, salimos al paso de las objeciones de este reiterado binomio al afirmar que la docencia y la investigación no son dos funciones o dos actividades desarticuladas, ni mucho menos, como ya decíamos, la investigación es un satélite de la docencia ni la docencia un satélite de la investigación: ambas forman potencialmente un sistema académico fuertemente interrelacionado.

Al respecto podríamos preguntarnos, ¿qué se enseña en la universidad? Una posible respuesta sería algo que ha sido fruto de anteriores estudios e investigaciones, o algo nuevo, des-

conocido anteriormente, ya sea en cuanto al contenido o en cuanto al método; y dado que conceptualmente no existe contenido desarticulado del método, ambos son construcciones históricas dentro de la disciplina y son inherentes a toda teoría moderna de conocimiento.

Un concepto frecuentemente manejado en algunos sectores académicos de la Universidad, apunta que enseñar es por lo menos comunicar procesos y resultados de investigación. Admitiendo que esto fuera real, mínimamente estaríamos hablando de un conocimiento actualizado y, por tanto, significativo para el alumno y la sociedad. Cuando esto último es falso y la docencia sólo se entiende como el espacio académico donde se transmiten conocimientos acabados y cerrados, se convierte en la noción más pobre y restringida que pueda dársele.

Así, una docencia crítica y creativa necesita dar cuenta tanto del proceso como de los resultados de cualquier fenómeno educativo, lo cual es ya una característica de la investigación. En el peor de los casos, una docencia universitaria consiste en enseñar a describir, analizar e interpretar investigaciones, vale decir, develar la lógica de descubrimiento del proceso de conocer.

Si la docencia universitaria se aleja del sentido intrínseco de la investigación sólo transmite conocimientos legitimados; posición que entiende al conocimiento como algo dado y acumulado y no como la experiencia misma que le dio origen. Conocer en el 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 finalidad²⁷ –que es otra forma de investigación–, además de no haberle ofrecido al educando una verdad unilateral y con ello propiciarle un conocimiento estéril,

²⁷ Conviene tener presente que de acuerdo con el marco legal que fundamenta la estructura académica de la UNAM, queda de alguna manera normada una distinción, mas no una separación de las funciones de docencia e investigación.

ya que se priva del poder fecundo de asimilar y hacer propia una estrategia de aprendizaje para crear y recrear otros conocimientos.

Este planteamiento tiene el propósito de superar un vicio muy acendrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el sujeto sabe, pero no tiene elementos para hacer progresar su saber. No olvidemos que el proceso de investigación es generalmente tan fecundo, o más, que el resultado mismo, el cual lleva a nuevas investigaciones que incrementan el conocimiento.

Si partimos del hecho de que en algunos ámbitos universitarios existe, en teoría, cierto consenso en el sentido de que la docencia y la investigación son dos actividades articuladas: ¿por qué, entonces, no buscar la fuente y las condiciones idóneas donde se desarrollen ambas, el vehículo que siempre las conduce, el ser que hace de dos una? Ese ser fuente, vehículo, puente y unitaria naturaleza es lo que Mata Gavidia llama *docencia en forma de investigación*, que hace de la docencia un método de enseñar a investigar y de la investigación un método de enseñar a aprender.²⁸

Consideramos que en el centro de este planteamiento que venimos desarrollando en torno a la relación docencia-investigación, no existe una diferencia en cuanto a la estrategia didáctica para llevarla a cabo, que sólo hay diferencia de nivel educativo, el cual se subsana adecuándolo de manera pertinente en cada situación concreta de aprendizaje. Ya Larroyo y otros clásicos de la educación afirmaban que la vieja pedagogía, que concebía el aprendizaje como una simple transmisión de conocimientos, hablaba de una diferencia radical entre método de investigación y método de enseñanza. La nueva pedagogía rechaza dicha concepción.

El alumno que experimenta y que aprende hace lo mismo que el sabio que investiga, es decir, tiene un fin que desea alcanzar; sigue el mismo camino (inductivo, deductivo, analógico, etc.); emplea los mismos procedimientos naturales de la

²⁸ J. Mata Gavidia, *op. cit.*, p. 25.

investigación (observación, experimentación, análisis, síntesis); pone en actividad las mismas capacidades para adquirir, elaborar y expresar; comprueba, reacciona a móviles y motivos que lo impulsan a aprender; obtiene resultados, comprueba hipótesis.²⁹ La metodología de la investigación y la metodología de la enseñanza no son necesariamente para diferentes tipos de universitarios: alumnos, profesores e investigadores. El egresado de cualquier carrera universitaria no encuentra en cada caso o problema de su práctica profesional una fórmula única e invariable para enfrentarlo y resolverlo.

Sin la formación crítica y creativa que se adquiere con la *docencia de la investigación*, el profesional no podrá enfrentar con fundamento, habilidad y eficacia cada situación nueva que le presente su ejercicio. De ahí que sostengamos que una docencia sin rigor teórico-metodológico (es decir, sin los atributos, virtudes y cualidades de la investigación) puede conducir a formar profesionistas tecnócratas, autómatas aplicadores de fórmulas, de procedimientos técnicos sofisticados, pero sin un dominio conceptual y el criterio académico para manejar situaciones problemáticas con atinencia, ingenio y dominio profesional. En tal virtud, quien no aprendió a investigar en su proceso formativo, podrá resolver problemas en lo trillado y consabido, pero nunca en lo específico de cada situación concreta. De ahí que el profesional, el investigador y el docente, sin excepción, necesiten una formación *en y con* las estrategias de una *didáctica de la investigación*,³⁰ misma que se aborda en varios artículos que conforman esta compilación.

En pocas palabras, el propósito fundamental de estas consideraciones está encaminado a crear conciencia en el profesor y en el estudiante sobre la insoslayable necesidad de conocer y desarrollar las habilidades y actitudes pertinentes para enfrentar el reto de seguir aprendiendo en todo momento de su

²⁹ F. Larroyo, *Pedagogía de la enseñanza superior*, México, UNAM, 1959, p. 100.

³⁰ R. Sánchez Puentes, "La formación de investigadores como quehacer artesanal", en *Omnia, Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado*, 9, año 3, 1987.

vida. Si admitimos que los señalamientos anteriores son ciertos: ¿cómo es posible que todavía hoy en nuestra Universidad sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas que a descubrir nuevos saberes?, ¿cómo puede ser más importante enseñar a ser consumidor pasivo de información que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje?, ¿cómo puede ser más importante para una sociedad el no mejorar sus condiciones de vida para lo cual basta una formación rutinaria,³¹ que el formar un profesional polivalente con una actitud de cambio y de transformación de su realidad?

De todo lo expuesto hasta ahora no se infiere que exaltemos la investigación y satanicemos la docencia, como pudiera suponerse, sino que a la investigación en esta perspectiva pedagógica se le considera como la forma idónea de la docencia universitaria. Sencillamente se pretende suprimir las barreras tradicionales y sin sentido, a lo que en esencia está intrínsecamente entrelazado: *la docencia y la investigación en tanto funciones sustantivas universitarias.*

³¹ Esta aseveración refleja la concepción profesionalizante que prevalece en la universidad mexicana, donde se privilegia un saber hacer; un currículum orientado al adiestramiento, sobre una praxis profesional crítica, creativa y propositiva.