

# La docencia en forma de investigación: perspectivas de un modelo educativo

PORFIRIO MORÁN OVIEDO<sup>1</sup>

Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM

## Resumen

El presente ensayo es el resultado de un conjunto de experiencias y reflexiones, fruto de la participación en diversos proyectos de formación de profesores y de investigación educativa tanto dentro como fuera de la UNAM. Dicho trabajo aborda la problemática de la docencia como unas de las tareas sustantivas de toda universidad. Inicia como una problematización general de la tarea docente, sus condiciones y posibilidades. En seguida se exponen algunas consideraciones sobre la docencia como construcción del conocimiento. Posteriormente se desarrolla una propuesta de docencia en forma de investigación, enmarcada en los supuestos del vínculo docencia-investigación, así como una caracterización teórico-metodológica de dicha propuesta; se señala de paso el engarce que establece con los postulados de la profesionalización de la docencia. Finalmente, se hace hincapié en que el metamensaje de esta estrategia pedagógica es la innovación y el mejoramiento de la docencia universitaria.

**Palabras clave:** Docencia-Universitaria, Construcción-Conocimiento, Vínculo, Docencia-Investigación, Formación-Profesores, Profesionalización-Docencia.

## Abstract

This essay is based on various experiences and reflections deriving from the participation in several different projects involving the training and formation of university teachers and educational research, both at the UNAM and elsewhere. The work covered the situation and problems involved in teaching in its role as one of the most substantial tasks of any university. The essay begins by setting out the general problem situation of the task of teaching, its conditions and its possibilities. Some considerations as to the position of teaching in the construction of knowledge are then presented. Subsequently, a proposal is developed for Teaching through Research, with a framework based on the Teaching-Research link, and including a theoretical-methodological characterisation for this proposal. A close connection is pointed out to the postulates of the Professionalisation of Teaching. Finally the fact that the meta-message of this pedagogical strategy is innovation and the improvement of university teaching is stressed.

**Key words:** Teaching-University, Construction-Knowledge, Link, Teaching-Investigation, Vocational-Training.

<sup>1</sup> Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad. Autor de artículos y libros sobre temas de docencia, didáctica, evaluación y vínculo docencia-investigación. Profesor de Teoría Pedagógica y Taller de Didáctica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Responsable del proyecto: *Problemática del Vínculo Docencia-Investigación de la UNAM*.  
E-MAIL: pmoviedo @ servidor.unam.mx.



## ■ Introducción

La docencia ha sido y es fin y función sustantiva de cualquier universidad. De ahí que impartir educación superior sea un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad histórica de universidad. Las sociedades que abrevan en la cultura europea han dado a la universidad la consigna de preparar profesionales, científicos y técnicos útiles, así como de formar a su propio personal académico: profesores, investigadores y técnicos. Todos ellos preparados para la generación, transmisión y difusión de conocimientos provechosos para dicha sociedad. Además 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 pedagógica-didáctica. Hoy se requiere ejercer

una docencia transformadora, profesional; enseñar para el cambio, para lo nuevo, lo desconocido.

Hay dos caminos para ello, ambos prometedores. Primero, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos, no sólo a consumirlos. Aludimos aquí a la figura del docente y del investigador que alternativamente enseñan lo que investigan y hacen de su práctica docente objeto de estudio. Segundo, enseñar para la transformación, transmitiendo crítica y creativamente los saberes prácticos de la profesión; aquí, es la figura del profesor, que es un profesional en ejercicio, la que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propia práctica profesional.<sup>1</sup>

En una palabra, la docencia actual, que es ya la del siglo XXI, necesita urgentemente revisar y replantear sus supuestos teóricos y sus prácticas en los espacios del aula. Imprimir ingenio, creatividad y compromiso en la acción de todos los días, de todas las veces. Porque en esta tarea, quien no cambia en el acontecer cotidiano de enseñar y aprender, no cambia nada.

De ahí que nos parezcan relevantes los planteamientos que sobre docencia hace el proyecto del *Plan de Desarrollo 1997-2000* de la UNAM, cuando se afirma enfáticamente que los cambios académicos de la universidad pasan necesariamente por un fortalecimiento de la enseñanza. La nueva pedagogía, señala, permitirá orientar a los jóvenes en el desarrollo de capacidades y destrezas creativas, en la selección apropiada de información y en 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.<sup>2</sup>

Ahora bien, si nos atenemos a la realidad que al respecto se vive en nuestras universidades, el compromiso es enorme y complejo, porque hoy encontramos en muchos de sus espacios académicos una docencia infestada de improvisación y burocratización, deshumanizada, con marcada naturaleza informativa más que formativa, carente de humor, limitada en auto-crítica, etcétera;<sup>3</sup> además, con un docente que muchas veces lleva a cuestas una imagen devaluada ante los demás y, peor aún, una representación devaluada ante sí mismo; producto de las condiciones precarias en que realiza su tarea.

En consecuencia con lo anterior y, para coadyuvar a enfrentar este grave problema, presento, en un primer momento, algunas reflexiones sobre la problemática teórica de la docencia en cuanto tarea sustantiva de la universidad, cuyo ejercicio cabal exige una sólida formación académica.

En un segundo momento, desarrollo una propuesta de docencia en forma de investigación, que pretende ser una alternativa a la práctica docente tradicional que domina, por desgracia, no únicamente la enseñanza universitaria, sino los otros niveles del sistema educativo nacional.



Carmen Toledo



## ■ La docencia como construcción del conocimiento

La docencia se inscribe dentro del campo educativo como actividad que promueve conocimientos, que sitúa al docente como factor especial, tanto con referencia a los conocimientos mismos, como con respecto a las condiciones específicas en que éstos son producidos.

Se subraya con frecuencia que la relación pedagógica se establece alrededor de y con referencia a los saberes; saberes a adquirir tal como se presentan, como parte de un *currículum* y no como saberes a confrontar, a descifrar, en tanto el conocimiento aparece siempre en su carácter de relativo e inacabado, como algo siempre susceptible de ser comprendido, mejorado y completado.

La docencia es, pues, parte importante de ese proceso de construcción y acumulación de saberes, proceso siempre inconcluso, durante el cual los actores no son siempre totalmente conscientes de por qué y de cómo lo hacen, del proceso mismo por el que conocen e intentan descifrar la realidad.

En este sentido se puede afirmar que la transmisión convencional de conocimientos, basada en una lógica formal explicativa, impide que en la enseñanza se postule y desarrolle una epistemología que permita la aprehensión de la realidad, la cual implica, en su caso, una reestructuración-construcción del objeto de conocimiento a través de una lógica de descubrimiento, que articule campos disciplinarios y analice los fenómenos que se expresan en diferentes niveles y dimensiones de dicha realidad.

De ahí la importancia de establecer un puente intercomunicante entre teoría del conocimiento y enseñanza. La teoría del conocimiento tiene una función muy importante en la enseñanza, en la medida

en que ponga sobre la mesa de discusión los problemas inherentes a la construcción del conocimiento que se transmite.

Es necesario establecer una diferencia entre lo que es un producto y lo que es un producente. Esta distinción es clave 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.<sup>4</sup>

Y no podemos continuar enfrentando al alumno con un producto acabado; por el contrario, hay que promover el desarrollo con habilidades críticas y creativas como estrategia para transformar los productos en algo abierto a nuevos conocimientos; es decir, recrear la teoría y no sólo repetir mecánicamente lo que dice un profesor, un libro o cualquier otro recurso tecnológico complejo, como los que hoy abundan, pero que en su mayoría sólo ayudan a repetir mejor lo repetido.

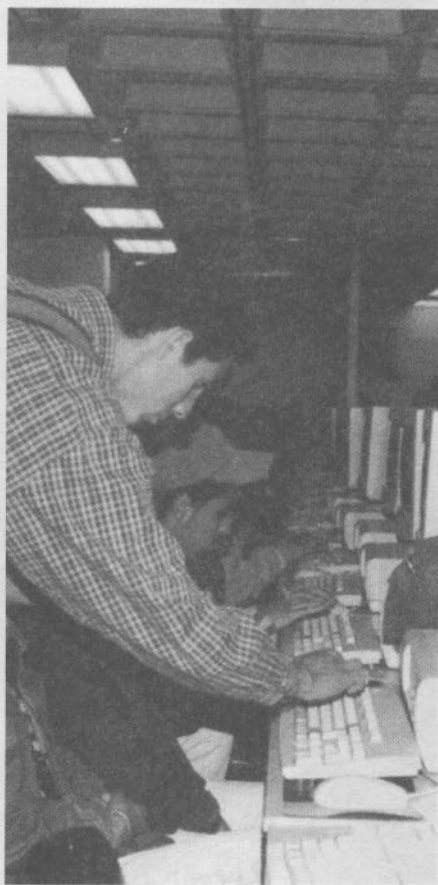
Más aún, hay que enfrentar al alumno con situaciones y experiencias que le enseñen a construir su pensamiento, con lecturas y vivencias que desarrollen y develen lógicas a través del contacto vivo y directo con ellas, que posibiliten los descubrimientos; antes que consumir diversas antologías, con un exceso de información que, en el mejor de los casos, le provoca una indigestión teórica, en lugar de estimular su inteligencia.

Estos planteamientos nos confirman la importancia que tiene la vinculación entre la docencia y la investigación en el campo de la educación y, de manera especial, en las estrategias didácticas. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador, profesor o profesional en general, se está desarrollando en embrión en la misma práctica docente que ha vivido como estudiante. De ahí que si esa enseñanza es pasiva o libresca, o bien si es erudita o poco crítica, y en

consecuencia poco creativa, escasamente incitará a aprender o indagar con libros o a derivar hipótesis propias, es decir, sin pensar, investigar y transformar la realidad.

De ese modo, el maestro que transmite un saber está enfrentado al 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 el hombre está inmerso.

Las verdades son relativas y el hombre como sujeto se enfrenta a la realidad con escasos rudimentos teóricos-metodológicos y experienciales, desde lo acumulado, pero también desde lo acumulable en su devenir, que lo enfrenta siempre a nuevos retos y problemas.



Carmen Toledo



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 tales como: ¿por qué y de qué manera la reflexión epistemológica influye sobre 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 adición, sino como espacio de reflexión para superar contradicciones y, con imaginación, abandonar certezas para que en el firmamento de los objetos de estudio aparezcan constelaciones nuevas?

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 en la docencia de hoy, transmitir conocimientos, recrearlos o enriquecerlos ante el devenir histórico, se convierte en un reto y en un compromiso de todo profesor. Para que esta labor sea provechosa y trascendente el maestro mantiene en el aire preguntas como las siguientes: ¿quién es el sujeto al que va a formar; cómo y para qué se va a comunicar con él; en qué medida compartirán y lograrán emprender el camino del aprendizaje juntos; cuáles serán las tareas y los compromisos que ambos asumirán en el quehacer cotidiano del aula, el laboratorio y la práctica de campo?

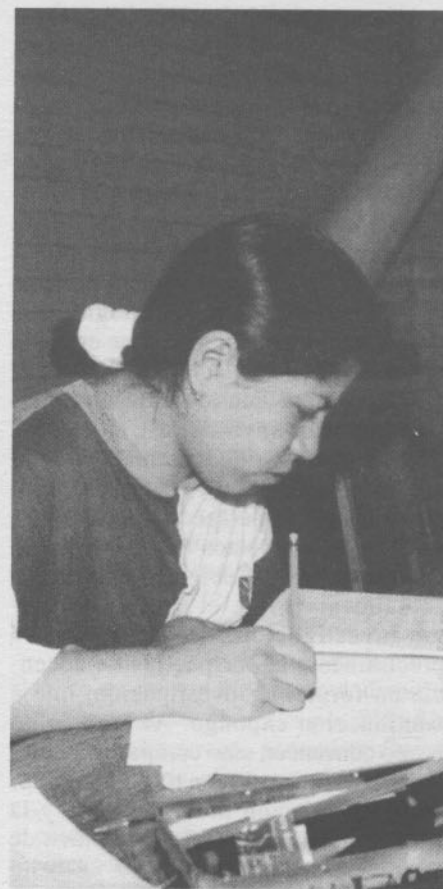
Porque transmitir de la mejor manera un conocimiento en la perspectiva *de quien sabe a quien no sabe* puede ser una labor sencilla, consabida y hasta có-

moda. No así la de involucrarse teórica y metodológicamente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se conciba el vínculo profesor-alumno como un fenómeno complejo y que en consecuencia exige mínimamente un conocimiento psicológico, pedagógico y sociológico que permite ubicar al educando como sujeto de aprendizaje y no únicamente como objeto de enseñanza.

A los educadores las crisis quizás nos llegan tarde, a veces nos sorprenden sumergidos en nuestras rutinas, observando, en el mejor de los casos, el avance de otros campos disciplinarios, donde parecía que la cientificidad estaba asegurada por el empleo del infalible método experimental. La pregunta urgente, y el debate hoy en día, no se centra en transmitir un conocimiento de la mejor manera posible, didácticamente hablando, 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, y no sólo para consumir pasivamente el conocimiento.

Estas reflexiones y preocupaciones surgen en el contexto de la profesionalización de la docencia, en tanto que categoría sustantiva de la práctica educativa, y la vinculación docencia-investigación como una de las alternativas pedagógicas 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 en el de lo real, aunque en el discurso académico oficial aparezcan como reivindicadoras de la calidad de la educación.

Ahora bien, si asumimos la certeza de los señalamientos anteriores con respecto a la docencia, ¿cómo es posible que hoy, en el umbral del tercer milenio, en nuestras universidades, sea más importante enseñar a repetir cosas sabidas y no a descubrir nuevos saberes? ¿Cómo puede ser más importante



Carmen Toledo

enseñar a ser consumidor pasivo de información que sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje? ¿Cómo puede ser más importante para una institución de educación superior engrosar las filas de egresados, que formar profesionales capaces, polivalentes, con actitudes de compromiso para enfrentar y transformar la realidad?

Este tipo de cuestionamientos, surgidos de la participación en 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 renglón de las estrategias pedagógicas, nos llevan a la convicción de que es



imprescindible innovar las concepciones y las prácticas educativas en los distintos espacios académicos. Concretamente, pensamos que una opción de cambio estaría en el planteamiento que el maestro José Mata Gavidia llama: *docencia en forma de investigación*.

Cabe mencionar que para desarrollar esta propuesta recupero de Mata Gavidia el argumento y la lógica que propone en un documento que 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 que desarrollo actualmente sobre el vínculo docencia-investigación, de donde derivo precisamente la perspectiva de docencia en forma de investigación, que a continuación expongo. 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.

### ■ ¿Qué es una docencia en forma de investigación?

A partir de este momento me ocuparé de desarrollar la propuesta de docencia en forma de investigación, como una de las estrategias pedagógicas que recoge, según nuestro parecer, lo más consolidado, teórica y metodológicamente, de la experiencia del ex-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, en sus programas de formación de profesores y de investigación educativa, sobre todo, en los programas curricularmente más estructurados.

La concepción de docencia que subyace en dichos programas entiende la práctica educativa como un ejercicio



Carmen Toledo

social cuyos postulados rebasan los niveles del aula y de la institución, dado que se trata de una actividad compleja, con múltiples dimensiones y relaciones contextuales que la determinan, y a la investigación<sup>5</sup> 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, lejos de ser una tarea fácil, constituye el reto si verdaderamente estamos interesados en mejorar cualitativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la propuesta de docencia en forma de investigación que planteo, recoge la esencia del Programa de Formación Integral para el Ejercicio de la Docencia del ex-CISE, cuyo propósito era contribuir a la profesionalización del ejercicio docente en el medio universitario a través de una formación reflexiva, crítica e innovadora, en tanto aportaba elementos para la construcción de un marco teórico del proceso educativo que habilitaba al profesor para detectar problemas en su práctica docente, investigarlos, reflexionar sobre ellos y, con base en

lo anterior, 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 tales planteamientos, proponemos la figura de un docente intelectual, capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que le ofrece su práctica cotidiana. Queremos destacar aquí la problematización como un concepto estratégico de la propuesta de docencia que desarrollaremos en seguida.

La problematización la entendemos, siguiendo a Ricardo Sánchez Puentes, como *un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario*. El profesor que se asume como investigador de su práctica, se interroga sobre su función, sobre su papel y sobre su figura; se pregunta sobre su quehacer y sus objetivos de enseñanza, revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados. La problematización así es revisión a fondo de propósitos, de estrategias, de programas, de acciones concretas.



Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario; más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo: para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto.

En este sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas, al profesor anquilosado y al sectario; no tiene que ver nada con el doctrinario: el problematizador es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador.<sup>6</sup>

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.<sup>7</sup>

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 significado cuando se considera a 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 de su quehacer, que impulsan a investigar su programa de estudios, a estudiar su desempeño en el aula. Si no hay capacidad de asombro, la problematización disminuye sensiblemente y el deseo de investigar se apaga.<sup>8</sup>

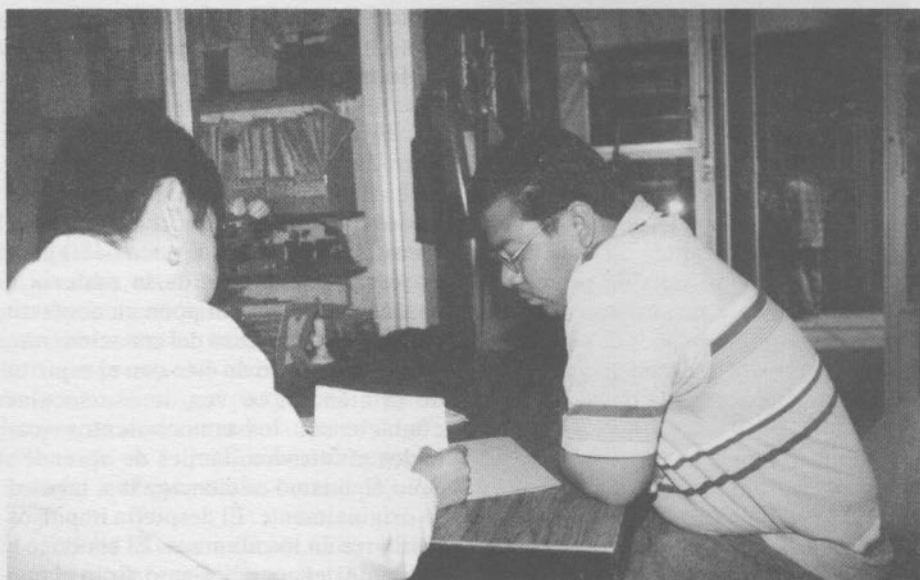
Por ello, desde la perspectiva de la formación de profesores y de la investigación educativa, la propuesta de una docencia en forma de investigación es la estrategia pedagógica que puede viabilizar y dar concreción al vínculo crítico y creativo entre la docencia y la investigación en el trabajo cotidiano del aula.

En términos generales, éste es el sustento teórico-metodológico que anima a la siguiente propuesta didáctica. José Mata Gavidia,<sup>9</sup> 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 el profesor, el espíritu y la actitud favorables en torno a la investigación, concibiendo a ésta como la forma de docencia creadora que permite contribuir a las indispensables transformaciones de la práctica educativa universitaria.

La docencia en forma de investigación consiste, fundamentalmente, en utilizar las técnicas y estrategias de investigación y en practicar las habilidades intelectuales del investigador en la búsqueda del conocimiento y de 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, etcétera, en la tarea docente y ejercitar al estudiante común y corriente en esas técnicas y modalidades de la investigación para que él desarrolle con rigor metodológico sus capacidades en la



Carmen Toledo



tarea de encontrar él mismo, *por sí mismo*, el conocimiento.

La docencia en forma de investigación, como toda docencia, está coordinada por tres constantes indisolublemente entrelazadas:

- a) El que aprende a indagar (sujeto cognoscente).
- b) El que enseña a indagar (sujeto-docente).
- c) La cosa indagada (objeto de indagación).

a) *El que aprende a indagar.* ¿Es posible que por sí mismo adquiera los conocimientos informativos valiéndose de dichas técnicas y estrategias? Si cuenta con las condiciones necesarias se diría que sí. Se parte de la premisa de que toda labor informativa necesita ser realizada por el estudiante, por sí mismo, recurriendo a todo género de fuentes: libros, revistas, periódicos, cassettes, videos, prácticas de laboratorio y de campo, etcétera. Pero su tarea formativa debe ir paralela a la tarea informativa. Para ello se requiere realizar tareas de investigación: elaborando trabajos, reportes, ensayos, monografías, solucionando problemas, resolviendo 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 ese fuera el caso. Es decir, se trata de propiciar propedéuticamente un proceso formativo desde los primeros años de la carrera y, si fuera posible, desde los niveles educativos anteriores a la licenciatura.

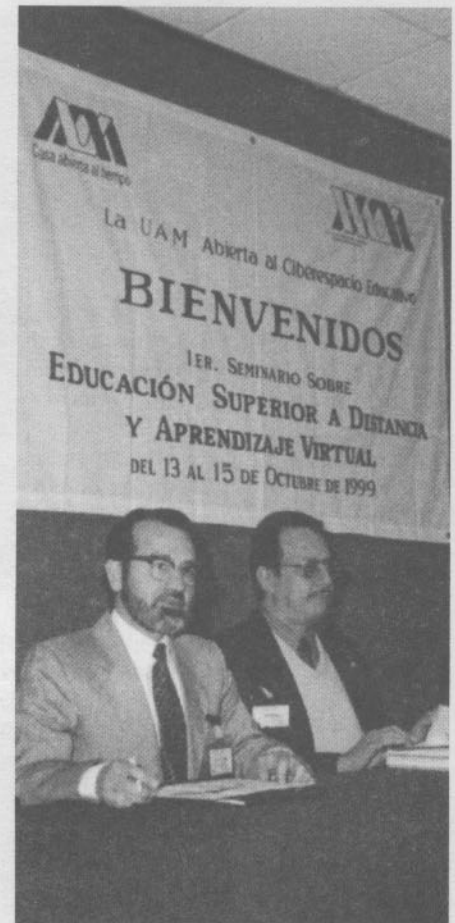
Naturalmente, en esta forma de búsqueda el estudiante no transita solo. Va en primer lugar dirigido y orientado por el propio docente, y, además, tiene la colaboración de sus demás compa-

ñeros de clase (esto si en la estrategia pedagógica al grupo se le toma en cuenta en el acto de aprender) y él mismo interactúa con sus compañeros.

En este planteamiento pedagógico está presente una noción de aprendizaje grupal, cuya estrategia metodológica implica reconocer la necesidad de apoyarse en una teoría de grupo, que conciba a éste, como decíamos antes, no únicamente como objeto de enseñanza, sino, esencialmente, como sujeto de aprendizaje.

b) *El que enseña a indagar.* Pensamos que el docente con actitud de investigador que, además de la tarea de enseñar, problematiza, reflexiona y transforma su quehacer, es el promotor y el animador permanente que impulsa y sostiene este concepto de docencia; es, asimismo, un colega, un guía de los estudiantes, ya que éstos son desde el principio aprendices de la investigación, como investigadores noveles que echan mano, asesorados de los recursos de la investigación, para alcanzar el doble propósito de su autoinformación y autoformación. Tal pretensión nos llevaría necesariamente a preguntarnos: ¿acaso un profesor convencional podría actuar como docente promotor de la búsqueda y la indagación si no ha vivido la investigación, ni se ha formado en ella?

En este sentido, Karl Jaspers, en su libro *La idea de la universidad*, afirmaba que el mejor investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil para la mera transmisión de la materia a enseñar, pero sólo él pone en contacto con el propio proceso del conocimiento, y por intermedio de éste con el espíritu de la ciencia, en vez de ese secular 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



Carmen Toledo

personalmente investiga puede enseñar a investigar en estricto sentido. El otro sólo transmite lo fijo, ordenado e instrumentado didácticamente. Pero la universidad no solamente es escuela, en el sentido convencional de instancia transmisora de saberes, sino *alta escuela*, que además de dicha tarea cumple con la muy importante misión de crear y recrear el conocimiento, mismo que nutre de contenido y orientación a la propia docencia.<sup>10</sup>

Queremos advertir que el ortodoxo planteamiento de Jaspers con respecto a los rasgos del docente y el investigador de su tiempo no significa una filiación de nuestra parte con dicho pensamiento, más bien nos sirve para contrastar enfoques entre dos contextos



académicos distintos en tiempo y espacio. Y, con ello, ofrecerle al lector elementos de juicio para que asuma la postura que más le convenza.

Lo anterior no significa que se desestimen las cualidades didácticas del buen docente, 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 pedirle una formación académica para ejercer la docencia, pues ella es también una tarea profesional tan o más exigente que cualquiera 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 desde la perspectiva disociada actual: docente a la docencia e investigador a la investigación, sino en una visión redimensionada de esta figura académica que considere la tarea de la formación de profesores e investigadores como un problema estructural. Es decir, desde el establecimiento de una política clara de superación de personal académico que contemple las condiciones laborales, salariales y de superación, etcétera, que hagan atractiva e interesante el desarrollo de una carrera académica en la universidad, que se creen las condiciones para revitalizar y acrecentar la academia como espacio de reflexión, discusión, análisis y replanteamiento de las funciones esenciales de la universidad.

El problema nodal, entonces, 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 un punto de vista de la profesionalización de la docencia,<sup>11</sup> 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 de la formación, como objeto de reflexión, de construcción 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; no se orientaría, por lo tanto, en primer término hacia el abordaje de determinados objetos de estudio, sino hacia el desarrollo de la habilidad de enseñar a aprender. Este es, quizá, el mayor reto que enfrenta el docente tanto en su proceso formativo como en su práctica concreta.

La actitud del docente será, en todo momento, la de hacer que el estudiante actúe siempre por sí mismo: *que vuestro alumno, decía Rousseau, no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia, sino que la cree, que viva su proceso y devenir.*<sup>12</sup>

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

El maestro debe hacer que todo lo que diga surja, en la medida de lo posible, delante de los oyentes; no debe contar lo que sabe, sino reproducir su propio acto de conocer, para que ellos no acumulen solamente conocimientos y ejerciten la especulación haciendo gimnasia intelectual, sino que pongan en juego, siempre, en forma inmediata, la actividad de la razón en la producción del conocimiento y, al ejercitarla, la recreen.

En este mismo orden de ideas, cabe preguntarse: ¿cómo impartir la ense-

ñanza 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.



Carmen Toledo



Así, en la propuesta de docencia en forma de investigación, el profesor requiere estar fundamentado en un marco teórico congruente con una metodología de la investigación, una sólida formación disciplinaria y tener como marco una sólida cultura general. Su misión es además de compleja, ambiciosa: desarrollar las habilidades autoformativas latentes en el estudiante, así como alentar su poder creador.

Una tarea docente con estas características ha de poner cimientos firmes para poder edificar sobre ellos nuevos conocimientos, promover formas de pensar y de problematizar sin precedentes y hacer que hasta lo que se *transmita* se redimensione y adquiera rasgos de recreación.

La docencia, desde esta perspectiva, conlleva a la construcción y/o recreación del conocimiento, tiene su manifestación principal en una visión renovada y crítica del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, si bien se requiere un encuadre institucional, una propuesta plasmada en el *currículum* y una conducción ejercida por el profesor, lo verdaderamente importante

es propiciar un espacio en el que el profesor aprenda a la vez que enseñe y el alumno enseñe a la vez que aprenda.

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

c) *La cosa indagada.* Cabe hacer hincapié 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 significa de este modo descubrir, desentrañar, explicitar los alcances, aptitudes y posibilidades que tiene el estudiante con el fin de desarrollarlas, promoverlas y estimularlas, y, que, de esta manera, se conviertan en

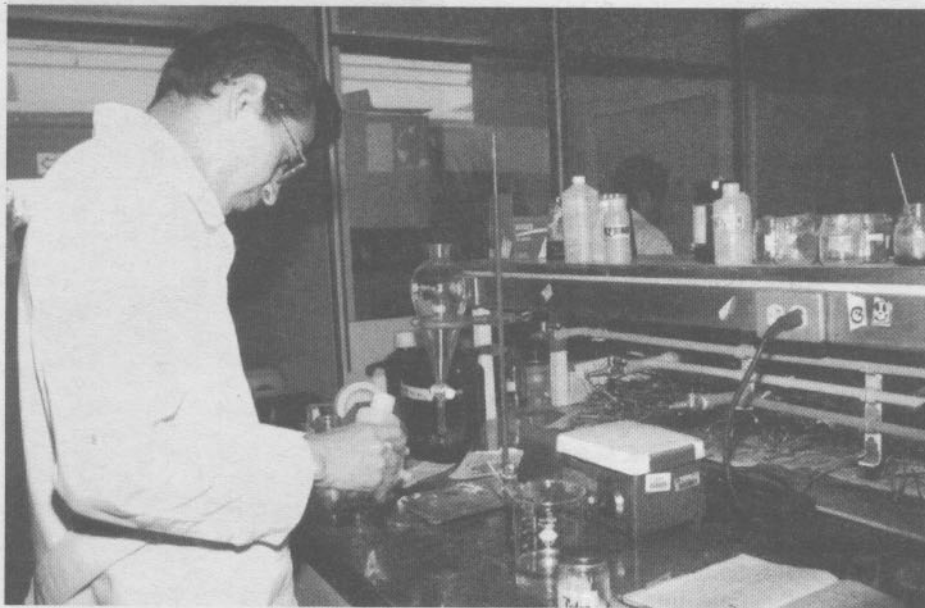
herramientas e instrumentos para su propio desarrollo personal.

Este punto de vista es importante en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y su transferencia, éste será más real si se aprende en forma apropiada, es decir, de acuerdo con las condiciones favorables que prevalezcan en este proceso. Para ciertas teorías psicológicas esto es cierto a tal grado que el aprender adecuadamente, en condiciones óptimas, lleva a aprender el modo de aprender. Bruner afirma 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.<sup>13</sup>

El dominio de las ideas fundamentales de un campo de conocimiento abarca no sólo la comprensión de los principios generales, sino también el desarrollo de una actitud hacia el aprendizaje y la indagación, hacia la conjetura y las corazonadas, específicamente, hacia la posibilidad de resolver problemas, que es la esencia misma de toda tarea de investigación.

Los que hemos trabajado en planes y programas de estudio de ciencias exactas y naturales, 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.<sup>14</sup>

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 específicos sin poner en claro su contexto en la más



Carmen Toledo



amplia estructura de un conocimiento, es cosa antieconómica en varios sentidos profundos:<sup>15</sup>

- Tal enseñanza hace excesivamente difícil para el estudiante generalizar a partir de lo aprendido con anterioridad.
- El aprendizaje que no ha propiciado captar las ideas esenciales es poco proclive a fomentar un estímulo intelectual.

El verdadero aprendizaje no únicamente incide en el aspecto intelectual, en el uso del raciocinio, como suele ser postulado 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,<sup>16</sup> 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. Esto le da una dimensión más comprensiva y profunda al acto de aprendizaje y, más aun, un reconocimiento a la complejidad del proceso educativo.

La intención de la docencia en forma de investigación consiste en que en la práctica docente universitaria todo se someta a cuestionamiento y reflexión, que se comuniquen y se discutan proyectos, se analicen resultados, se prueben y comprueben hechos; en una palabra, que se introduzca rigor teórico y metodológico.

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 pro-



Carmen Toledo

pio aprendizaje y que no espere, pasiva y únicamente, a ser enseñado y evaluado por un docente o una institución.

Esta actitud paternalista y dependiente del proceso educativo desdice mucho acerca del compromiso que el estudiante necesita asumir en su proceso formativo. Es indudable que esta caracterización de un alumno consciente, responsable, crítico y creativo sólo se conseguirá a través de un proyecto educativo sólidamente fundamentado, de una planta docente que reúna las condiciones de contratación, de promoción, de superación académica, de remuneración digna y de una política institucional clara de formación de profesores y de profesionalización de la docencia.

Por ello, la mejor docencia para la formación de universitarios (profesores, investigadores y técnicos) capaces de enfrentar con solvencia académica los problemas que entraña una práctica profesional cada vez más incierta y competitiva, es la que proponemos con el nombre de docencia en forma de investigación, misma que se requiere sustituir en la universidad de hoy por la anquilosada docencia en forma de

repetición, aunque se encubra a ésta con el atuendo de nuevos métodos y complejos recursos tecnológicos para enseñar a repetir mejor lo repetido.

## ■ Notas

<sup>1</sup> Sánchez Puentes, R. "La Vinculación Investigación Docencia. Una tarea en proceso de construcción", en *Revista de Educación Superior*, Abril-Junio, No. 74, ANUIES, México, 1990, p.p. 5-50.

<sup>2</sup> Barnes de Castro, F. *Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000*, Suplemento Especial UNAM, México, 1997.

<sup>3</sup> De Zubiria, R. "Docencia y Creatividad", en *Revista Docencia*, Vol. 13, U.A.G. México, 1985. pp.105-113.

<sup>4</sup> Bloch, E. *El principio de la esperanza*, Citado por Zemelman. H., en *El conocimiento como construcción y como información*, Foro Nacional So-



Carmen Toledo

bre Formación de Profesores Universitarios SEP, ANUIES, UNAM, México, 1987, p.p. 84-85.

<sup>5</sup> Para efectos del presente artículo, la investigación PARA la docencia y la investigación COMO docencia se conciben como dos estrategias pedagógicas inmersas en la categoría de la Profesionalización de la Docencia y, más específicamente, en la perspectiva metodológica del vínculo Docencia-Investigación.

La Investigación PARA la Docencia se entiende como la propuesta de acciones reflexivas sobre el quehacer docente, propuesta que insiste, entre otros, en la formación del maestro a partir del análisis de su práctica. Implica un acceso a la administración del saber, por la vía de la indagación, en un proceso que integra la adquisición de conocimientos, la detección de errores y la transformación de concepciones y ejercicios relacionados con las tareas de enseñanza y aprendizaje, mediante una labor de análisis de los docentes sobre la importancia de su tarea, de una definición personal de los alcances y

límites de su responsabilidad y de una reflexión de sus funciones y ejercicio. Así mismo, la investigación para la docencia aborda el estudio de problemas y fenómenos relacionados con la transmisión del saber y son múltiples los enfoques desde los cuales lo hace. (Glazman, Novalsky, R. *La Universidad Pública: La Ideología en el Vínculo Investigación-Docencia*. Ediciones El Caballito, México, 1990, p.p. 61 y 62).

Por otro lado la investigación COMO Docencia, representa un camino para introducir al alumno al quehacer de la indagación y es entendida como un modo de aproximación a los procedimientos de la investigación en sus múltiples manifestaciones o como el proceso para la propuesta de soluciones a problemas diversos. En todos estos casos, se busca que el alumno conozca los criterios que guían la selección de un problema para su tratamiento, las finalidades de la investigación, su significado e implicación. (Mata Gavidia, J. *Docencia en forma de investigación*. Edit. Universitaria. Universidad de San Carlos, Guatemala, 1967, p.p. 25).

<sup>6</sup> Sánchez Puentes, R. "Didáctica de la Problematicación en el Campo Científico de la Educación", en *La Relación Docencia-Investigación. Perfiles Educativos* No. 61. CISE. UNAM. 1993.

<sup>7</sup> En la investigación educativa, según el régimen del desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM, se pueden considerar analíticamente tres orientaciones:

- La investigación como un proceso cuya finalidad consiste en propiciar y fomentar el interés y el espíritu creativo en un proceso de aprendizaje. En este sentido la investigación no se propone como intención primaria producir conocimientos nuevos, es más bien un procedimiento didáctico.
- La investigación que además de generar actitudes críticas frente a los fenómenos educativos concretos, se orienta al conocimiento y análisis de fondo sobre determinadas problemáticas detectadas en la realidad educativa para su transformación y solución posible. Así, es un medio eficaz para la praxis pedagógica.



- La investigación como un quehacer profesional especializado que implica la conceptualización de la investigación misma, como un proceso formal que conduce a la producción de conocimientos. Esta última orientación supone un vasto conocimiento sobre los fenómenos mismos a investigar en vistas a su interpretación y explicación más fecunda.

Ahora bien, desde la perspectiva de la Propuesta de Docencia en forma de investigación que planteo, encuentro mayor identificación con las dos primeras orientaciones, es decir, aquellas que ponen énfasis en concebir a la investigación como un procedimiento didáctico y como medio eficaz para la praxis pedagógica. Moran Oviedo, P.,

“La Vinculación Docencia-Investigación como Estrategia Pedagógica”, en *Perfiles Educativos* No. 61, CISE, UNAM, 1993, p.p. 53 y 54.

<sup>8</sup> Sánchez, Puentes, R., p.p. 53 y 54.

<sup>9</sup> Mata, Gavidia, J., *op. cit.* p.p. 138.

<sup>10</sup> Jaspers, K. *La idea de la Universidad*, Edit. Sudamericana, Buenos Aires, 1954, p.p.428.

<sup>11</sup> Coordinación de Apoyo y Servicios Educativos, Documento Interno de Trabajo, CISE, UNAM, 1979, p.p. 12.

<sup>12</sup> Mondolfo, R. *Rousseau y la ciencia moderna*, Citado por Mata Gavidia, J., Docencia en forma de investigación. *op. cit.* p.p. 26.

<sup>13</sup> Bruner, J. *El proceso de educación*, Editorial Hispano-Americana, México, 1972, p.p. 45.

<sup>14</sup> Esta afirmación se sustenta en experiencias vividas en el Programa de Formación de Profesores realizado en el período de 1970-1980, en el ex-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos; concretamente en los Talleres de Elaboración de Programas de Estudio impartidos a profesores de instituciones de enseñanza media superior y superior de la UNAM y otras universidades públicas del país.

<sup>15</sup> Bruner, J. *op. cit.* p.p. 48.

<sup>16</sup> Bleger, J., *Psicología de la Conducta*, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1977.

