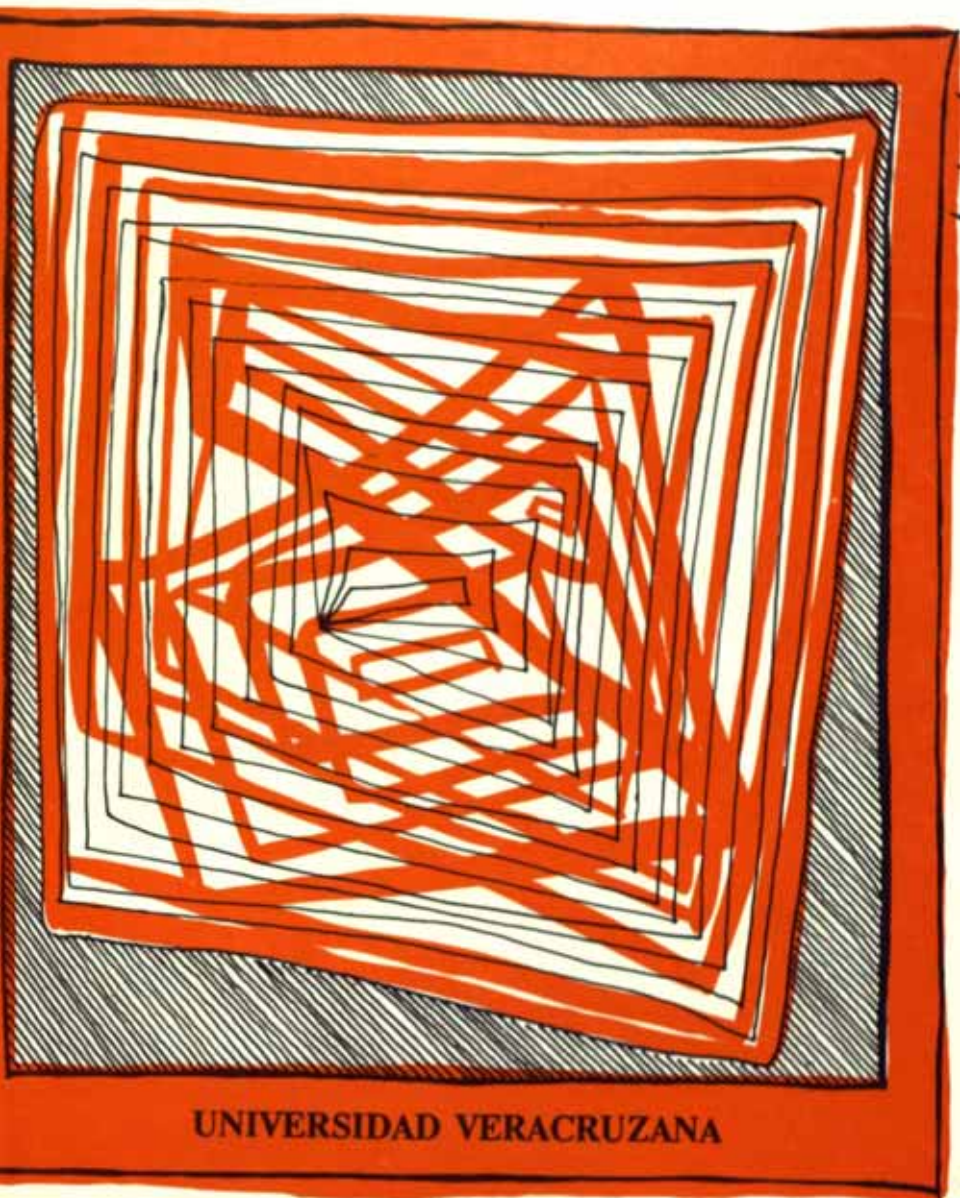


COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 16



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 16

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 16**

INDICE

Ragueb Chain R. Presentación	7
José Velasco Toro. La Ciencia y su Articulación Social	9
Mtro. Martiniano Arredondo G.; Mtro. Rafael Santoyo y Mtra. Graciela Pérez R. Vinculación Docencia-Investigación	13
Miguel Angel Pasillas Valdez y José Antonio Serrano Castañeda. Docencia-Investigación: Propuestas y dificultades de integración	31
Mtra. Marcela Tovar G. y Mtro. Ubaldo Chamorro L. La Investigación como estrategia integradora de la practica Docente	51
Miguel A. Pasillas V. y Alfredo J. Furlán. El Docente Investigador de su propia práctica.	73
Mtra. Anita Barabtarlo. La Investigación-Acción en los curricula de formación docente	91
Cesar Carrizales Retamoza. Los Conceptos estelares en la formación (La Crítica)	
Dr. Carlos M. Contreras. La Vinculación Docencia-Investigación	115
Bertha Orozco Fuentes. El sentido Actual de la Relación Docencia-Investigación, en el marco de los procesos de reforma Político-Académica de la Universidad Mexicana	127
Ragueb Chain R. Docencia-Investigación	137
Ana Ester Eguinoa. La Investigación y la Docencia, una doble problematica	145
Lyle Figueroa de Katra. La Acción Tridimensional de la Universidad: Reflexiones a partir de una experiencia	157
Margarita Noriega. La Investigación y la Docencia en las escuelas normales	163

PRESENTACION

Si bien las funciones que actualmente se atribuyen a la Educación Superior son definidas como docencia, investigación y difusión de la cultura, y expresamente el Artículo Tercero Constitucional señala que las instituciones "realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura...", no es difícil reconocer que el modelo de universidad prevaleciente en México ha sido de carácter profesionalizante con un predominio de las tareas docentes. El reciente y rápido crecimiento de las Instituciones de Educación Superior fue acompañado por la consolidación de la profesión académica, un buen número de profesionales optaron por dedicarse a la docencia. Esta situación significó el surgimiento de un conjunto de problemas en cuanto a las tareas docentes, que en conjunto se han expresado en términos de deterioro de la calidad académica, pero que en particular se refieren al privilegio de la clase expositiva; escasa presencia de la investigación como retroalimentación de la docencia y procedimientos de aprendizaje; precarias condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de la docencia; pocos esfuerzos de innovación docente; las difíciles condiciones materiales de funcionamiento y operación de la docencia; criterios poco claros de contratación, estabilidad y promoción; etc. Todas estas cuestiones han dado lugar en los últimos diez años a diversos intentos por encontrar soluciones pertinentes que se han expresado tanto en análisis como en prácticas concretas. El acercamiento a la problemática descrita, ha sido enriquecido con aportes de muy distinto nivel de sistematización y fundamentación. Del reconocimiento de lo anterior, surgió la necesidad, en un intento por entender los alcances, realizaciones y limitaciones de las diferentes propuestas, de la realización del Foro sobre la RELACION DOCENCIA-INVESTIGACION con la idea de que la discusión académica contribuya a una mejor comprensión de la realidad. La asistencia de profesores, investigadores, autoridades de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Pedagógica Nacional, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Escuela Nacional de Estudios Profesionales-IZTACALA, Centro de Investigaciones

y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, Sub-Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica-SEP y la propia Universidad Veracruzana, a quienes agradecemos su participación, mostró que junto a los avances logrados existe aún una amplia polémica y necesidad de precisión respecto a la definición de la relación docencia-investigación, la especificidad de cada aspecto, las condiciones materiales y económicas para su realización, la terminación que ejerce la organización institucional, en el papel de la formación docente, etc. Unido a lo anterior, reflejó la existencia de diversas propuestas y búsquedas para la consolidación de la relación docencia-investigación en diversos espacios institucionales.

Colección Pedagógica Universitaria, con el apoyo de la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior, ha brindado su espacio editorial a las memorias del Foro Relación Docencia-Investigación, organizado en el mes de junio de 1988 por la especialidad en Docencia del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana en colaboración con la ANUIES en el marco de los trabajos del Programa Integral para el desarrollo de la Educación Superior respondiendo al programa nacional de Opciones de Innovación en la Docencia.

Ragueb Chain R.

LA CIENCIA Y SU ARTICULACION SOCIAL*

*José Velasco Toro***

Desde la antigüedad griega, el desarrollo de la ciencia ha tenido estrecha relación con la especificidad de la formación económica-social, de la cual derivan los rasgos que la caracterizan en su unidad y grado de avance. Así, para Platón, la ciencia era el más alto conocimiento y la verdad concernía a lo necesario y eterno. Durante la edad media, la verdad suprema refería al orden teológico. En el iluminismo, la preocupación científica empezó a centrarse en los métodos y procesos del pensamiento, abriendo paso a las posteriores teorías del conocimiento. Para el siglo XIX, la ciencia se convirtió en la investigación de la ordenación de los fenómenos, dejando atrás la concepción escolástica de la búsqueda de la esencia. En la actualidad, la ciencia se concibe, en términos amplios, como el conocimiento metódico, sistemático, verdadero y universalmente válido de los fenómenos, leyes y hechos de la naturaleza y la so-

* Palabras inaugurales del Foro: La relación docencia-investigación. U.V., Xalapa, 23 de junio de 1988.

** Director de Investigaciones de la Universidad Veracruzana.

ciudad; conocimiento que a su vez es producto de una actividad social y cuya aplicación es capaz de influir en el desarrollo de la sociedad y en su relación con la naturaleza.

"La ciencia -nos dice Grawitz- no se desarrolla en un vacío social"¹. Su relación es dialéctica: influye en el desarrollo de la mente humana y modifica las civilizaciones por sus consecuencias técnicas, y a su vez avanza a partir de la condición histórica. Pero también ese avance depende de la percepción del pensamiento abstracto y de éste con la práctica, relación que permite al sujeto cognoscente el conocimiento de la realidad objetiva. En este sentido, la búsqueda y aplicación del conocimiento remite al proceso lógico de la investigación.

Investigar es indagar, hacer temático lo atemático, buscar la verdad y ampliar la significatividad. Esto quiere decir que la investigación es un proceso sistemático orientado a ampliar el sentido de los objetos y los hechos; de no ser así, nos confinaríamos a un estrecho mundo de lo cotidiano. Y para superar esa cotidianidad empírica, el proceso de investigación se orienta hacia dos niveles: el elemental cuyo fin es ampliar el horizonte de los objetos conocidos y la investigación científica que busca nuevos conocimientos en lo fundamental y aplicado, siendo en este nivel donde la relación cognoscitiva genera y desarrolla a la ciencia.

Para obtener un conocimiento científico, la investigación debe reunir y seguir los pasos siguientes: a) ser un estudio sistemático y objetivo; b) delimitar claramente el objeto de estudio; c) basarse en fuentes o experimentos apropiados y d) estructurar el conocimiento en un todo unificado y relacionado con la realidad objetiva. Si no se cumplen estos cuatro procesos, las conclusiones a las que se arriben probablemente serán débiles y carentes de consistencia científica.

Ahora bien, la investigación tiene como objetivo, no sólo la obtención de nuevos y más amplios conocimientos, sino también la de su aplicación para satisfacer la necesidad intelectual y material del hombre. En ese sentido, la ciencia y su investiga-

1 Madelaine Grawitz, *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*, (T.I), Editorial Hispano Europea, España, 1984, p. 47.

ción se relacionan dialécticamente con el entorno que la impulsa y condiciona, manteniendo una comunicación cuya permeabilidad puede ser más o menos fluida y determinante en el desarrollo de las fuerzas productivas y de la sociedad global. Por eso la investigación científica debe realizarse en el contexto de problemas definidos y de importancia a la solución de problemas que afectan al hombre y la naturaleza. Quienes logren esto, señala Sarukhán, agregarán "al goce de la generación de conocimientos, la satisfacción de su aplicación en la solución de problemas que afectan a su sociedad"²

Para lograr ese objetivo altamente significativo, la actividad científica debe mantener una permanente relación y comunicación con la estructura de la sociedad y ésta, a su vez, interactuar con el sistema científico. En una aproximación general, se puede señalar cuatro ámbitos en los que la acción sociedad-investigación se articula: a) el sistema productivo; b) el educativo; c) el sector gubernamental y d) el público en general. Las características de esa relación, el papel que desempeña, la orientación que se le imprime y la indagación del conocimiento o su aplicación, puede referir al tipo de investigación (básica, aplicada o tecnológica), a la definición de un problema específico, a la transmisión de conocimientos y su enseñanza aplicativa, o a la mera formación científica en niveles de educación e investigación avanzada y de frontera.

En el caso de la relación con la educación, tema del foro que hoy se inicia, la investigación científica tiene y debe desempeñar un papel relevante. Desde el nivel de licenciatura hasta el posgrado, la comunicación entre investigador, docente y alumno debe ser sistemática, constante y estrecha, no sólo para dar información científica, sino también para formar nuevos y futuros investigadores comprometidos con el desarrollo de la ciencia y la sociedad.

Seguramente aquí se plantearán y discutirán propositivamente, no sólo los problemas que enfrenta la relación investigación-docencia; sino también se harán consideraciones operativas que apunten a la solución y superación de las dificultades objetivas y subjetivas que limitan la aportación y soporte que puede dar la investigación al desarrollo de la docencia superior.

² José Sarukhán Kermez, "Ciencia, cultura y sociedad en México", en *Ciencia*, vol. 32, núm. 1, México, marzo de 1981, p.7.

Cualquier estrategia en la relación entre investigación y docencia (sea ésta: cursos, asesorías, tutorías, conferencias, seminarios, publicaciones o programas audiovisuales), debe tener presente que ambas estructuras no son excluyentes; que para que la ciencia avance, se requiere que la enseñanza superior tenga niveles académicos cada vez más altos y para que ésta manieste un movimiento de constante superación, la investigación científica debe establecer un fluido intercambio de experiencias y conocimientos que retroalimenten y contribuyan permanentemente a la mejor formación, actualización, capacitación y superación académica de los recursos humanos en la universidad y el sector educativo en general. Es cierto que la investigación científica debe desarrollarse en un marco de relativa independencia de pensamiento creador, pero también es cierto que como actividad social tiene el compromiso ineludible de contribuir al conocimiento de la sociedad y la naturaleza, así como de su desarrollo equilibrado. Y en esa relación se inscribe la universalización de conocimientos, la actualización científica, tecnológica y humanística de los programas de enseñanza, la formación teórico-metodológica de estudiantes y apoyo formativo a aquellos que expresen su interés y capacidad por las tareas de investigación. Sólo manteniendo la relación dialéctica entre ambas actividades sustantivas, se logrará impulsar académica y científicamente a los centros de enseñanza superior.

VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION

*Mtro. Martiniano Arredondo G.**

*Mtro. Rafael Santoyo***

*Mtra. Graciela Pérez R.****

1. Las Funciones Universitarias.

Actualmente se le atribuyen a las Universidades, y en general a toda la Educación Superior, tres funciones: docencia, investigación y difusión de la cultura. Así lo expresa la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (1978). La inclusión en el Artículo 3o. Constitucional, en 1980, relativo a la autonomía de las universidades señala que las instituciones, a las que la ley les otorgue autonomía, "realizarán sus fines de educar, investigar, y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas y determinarán sus planes y programas".

* Secretario Académico de ANUIES.

** Director de apoyo a la Docencia ANUIES.

*** CISE-UNAM

En el caso de la UNAM, que ha sido tomada como referente de la mayoría de las universidades, los fines de la misma se expresan de la siguiente manera: "Impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura". Esta formulación coresponde a la Ley Orgánica de 1945; este señalamiento importa porque en las diversas Leyes Orgánicas se enuncian los fines con algunas diferencias, por ejemplo la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de 1910, dice: "Se instituye con el nombre de Universidad Nacional de México, un cuerpo docente cuyo objeto primordial será analizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional". La Ley Orgánica de 1929, señala así sus fines: "Impartir la educación superior y organizar la educación científica, principalmente la de las condiciones y, problemas nacionales, para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y llegar a expresar en sus modalidades más altas la cultura nacional, para ayudar a la integración del pueblo mexicano. Será también fin esencial de la universidad llevar las enseñanzas que se imparten en las escuelas, por medio de la extensión universitaria, a quienes no estén en posibilidades de asistir a las escuelas superiores, poniendo así la universidad al servicio del pueblo".

Cabe señalar que el modelo de universidad prevaeciente en México, ha sido de carácter profesionalizante, es decir, ha dominado el modelo de "universidad docente".

La Universidad Nacional se establece en 1910 a partir de la articulación de "Escuelas Nacionales" ya existentes (Preparatoria, Jurisprudencia, Medicina, de Ingenieros, etc.) y de la recién creada Escuela de Altos Estudios; muchas otras universidades surgen de una manera semejante, de la conjugación de escuelas o bien de la transformación de los institutos científicos o literarios. Así pues, las universidades han estado constituidas fundamentalmente por escuelas especializadas para la formación de profesionistas.

1.1 El Desarrollo de la Docencia.

Se puede afirmar que la Educación Superior en México es una instancia del sistema de educación nacional relativamente reciente. La mayoría de las universidades del país son universidades jóvenes. Hasta 1930 sólo se habían establecido la Nacional de México, la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la de Yucatán, la de San Luis Potosí y la de Guadalajara; hasta 1948 habían surgido además las de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima, Sonora y Veracruz; en la década de los cincuentas se establecieron las universidades de Querétaro, Morelos, Chihuahua, Oaxaca, Estado de

México, Tamaulipas, Durango, Coahuila, Campeche, Baja California, Tabasco, Guerrero e Hidalgo. El resto de universidades se creó en la década de los sesentas y todavía en los setentas.

A partir de 1945 se inició en la educación superior un acelerado proceso de expansión, en un contexto de estabilidad política y de desarrollo económico. Hasta 1935 la UNAM había atendido durante varios años un promedio de 10,000 estudiantes. En 1945 fueron 23,000 estudiantes de los que 17,400 eran de licenciatura y 5,900 de preparatoria; contaba entonces la UNAM con 3,400 profesores y 100 investigadores. Veinte años más tarde la UNAM atendió a 71,000 estudiantes. Apenas 5 años después atendió a 106,000 estudiantes y para 1978 a 267,800, de los cuales 145,000 eran de licenciatura y 116,500 de bachillerato, además de 11,712 estudiantes en posgrado (75% del total nacional). Contaba en ese año con 20,331 profesores.

Durante las décadas de los sesentas y setentas se produjo una expansión extraordinaria de la matrícula de educación superior, pues pasó en 1960 de 67,565 estudiantes de licenciatura a 218,637 en 1970. De 1970 a 1980 se pasó a 731,291 estudiantes de licenciatura (universitaria y tecnológica). En 1985 a nivel licenciatura había alrededor de un millón de estudiantes. Los datos de 1987 registran en educación superior, incluyendo educación normal y posgrado 1'159,932 estudiantes.

Se puede afirmar que la dedicación primordial de las instituciones de educación superior y particularmente de las universidades ha estado centrada en la atención a la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas de conocimiento y campos de actividad profesional. El personal docente de licenciatura se elevó a 58,291 profesores de los cuales el 72% era por horas y en 1985 se elevó a 95,779 de los cuales el 21% era de tiempo completo, el 8% de medio tiempo y el 55% por horas.

Los problemas de la docencia, según el PROIDES, actualmente, serían los siguientes:

- La crisis económica actual restringe las posibilidades de ingresar y permanecer en la educación superior a la población de escasos recursos. Persiste, además, la concentración de oportunidades educativas y una inequitativa distribución de los servicios de educación superior entre las regiones y entidades federativas.

- La insuficiente definición de objetivos y modelos institucionales ha propiciado una diversificación exagerada en los planes de estudio del bachillerato, licenciatura y posgrado. Hay desarticulación e insuficiente especificidad entre estos tres niveles, así como entre los subsistemas tecnológico, universitario y de educación normal.
- Los mecanismos y criterios de evaluación institucional de planes y programas académicos no son suficientes para lograr una adecuación y coherencia, tanto en el interior de las instituciones como en su vinculación con los requerimientos sociales y laborales.
- Los esfuerzos por elevar la calidad de los servicios docentes son aún insuficientes. Son obstáculos serios la falta de información sistematizada, la carencia de conocimientos acumulados y la escasa difusión de estudios que analicen e interpreten las situaciones y dificultades que atraviesan las instituciones en su función de formar profesionales en las diversas áreas del conocimiento.
- Un alto porcentaje de los que ingresan no logra terminar en forma regular sus estudios de licenciatura; en postgrado su proporción es aún menor. En 37 universidades públicas, en 1984, la eficiencia terminal fue de 57%. los niveles de deserción y de rezago estudiantil son muy altos. El deterioro del nivel de vida está afectando a los estudiantes en el desarrollo de sus carreras.
- Los planes de estudio no se revisan ni actualizan con la frecuencia necesaria, y en general someten al estudiante a un excesivo número de horas-clase, sin estimular en forma adecuada el estudio individual y el trabajo fuera de las aulas.
- Se privilegia todavía la clase expositiva, en detrimento de otros métodos con los que el estudiante puede asumir un papel más activo y responsable. Por otra parte, los estudiantes no están debidamente motivados y, en muchas ocasiones, no poseen la preparación requerida.
- La investigación, como retroalimentación de la docencia y procedimiento de aprendizaje, tiene una escasa presencia en los programas y unidades académicas.

- Las condiciones para la preparación, actualización y profesionalización de la docencia en la educación superior, son todavía precarias.
- Existen pocos esfuerzos de innovación docente y no ha habido una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de los existentes. Por otra parte, tampoco se han evaluado aspectos innovadores en la organización docente, como la organización departamental y los sistemas abiertos.
- La evaluación y acreditación de los estudiantes frecuentemente carecen de criterios claros, dando lugar a un amplio margen de subjetividad por parte de los profesores. Las normas de calidad son laxas y, además, las relaciones de exigencia mutua entre profesores y alumnos se han deteriorado.
- Existen problemas relativos a las condiciones materiales de funcionamiento y operación de la docencia; entre otros, debe citarse la falta de apoyos (bibliotecas especializadas, centros de documentación, etc.) y de instalaciones adecuadas para profesores y estudiantes.
- Los procedimientos para la contratación, estabilidad y promoción de los profesores carecen de criterios claros y con mucha frecuencia no se cumplen.
- No existen mecanismos suficientes e idóneos de administración académica para resolver con agilidad y eficiencia los problemas de docencia. Los cuerpos colegiados, normalmente, son sólo instancias de carácter formal y poco expeditas.
- Además de la escasez presupuestaria en los programas académicos hay, usualmente, un mal aprovechamiento de los recursos humano y materiales.
- En el postgrado se han multiplicado exageradamente los programas en las áreas administrativas y, en otras, la improvisación es frecuente. Persiste la confusión en los niveles de especialización, maestría y doctorado.

Los problemas señalados se ubican en diversas instancias: aluden a la relación entre subsistemas; tienen que ver con la relación entre las instituciones y atañen al plano interno de las mismas. Algunos de los problemas mencionados son viejos y adquieren matices o emergen como cuestiones urgentes frente a la crisis.

La actual crisis económica afecta la función de docencia en las instituciones de educación superior, en la medida en que los factores de la economía y del mercado de trabajo, para los que ellas forman profesionales, sufren severas alteraciones.

1.2 Desarrollo de la Investigación.

La investigación dentro de las instituciones de educación superior ha tenido un desarrollo lento y tardío, explicado en parte por el acelerado crecimiento de los servicios de docencia. Otra razón, y quizá la de mayor peso, ha sido la escasa importancia atribuida a la investigación dentro de las políticas de desarrollo del país. Apenas en 1970 se constituyó en México el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Aunque existen algunos antecedentes en otros momentos, cabe resaltar la iniciativa de Cárdenas para crear en 1935 el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica (CONESIC), como órgano de consulta para la creación y organización de institutos que tuvieron por objeto practicar investigaciones científicas y regular el trabajo de los establecimientos de educación superior.

En esa época se crearon en la Universidad Nacional los Institutos de Física, de Matemáticas y de Biología, así como la facultad de Ciencias, y por otra parte se crearon el Instituto Agropecuario y el de Salubridad y Enfermedades Tropicales, así como el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Casa de España que luego sería el Colegio de México.

La existencia del CONESIC se limitó a 2 años, debido a la falta de infraestructura educativa y de investigación científica así como a las pugnas internas en el país. Se quiso impulsar al desarrollo tecnológico con la creación del Instituto Politécnico Nacional en 1937 como expresión de la política de industrialización adoptada por el régimen. En 1942 se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica (CICIC) que tuvo un papel poco relevante, fue sustituido en 1950 por el Instituto Nacional de la Investigación Científica (INIC), con atribuciones más amplias que el organismo anterior, pero cuyas acciones no tuvieron impacto por falta de financiamiento. En 1959 se constituyó la Academia de Investigación Científica que propuso al INIC la instauración de los Premios Nacionales de Ciencias para estimular e impulsar la investigación científica.

Tardíamente, en 1985, se estableció la Ley para Coordinar y Promover el Desarrollo Científico y Tecnológico, en la que se atribuye a la Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) "fijar y conducir la política de ciencia y tecnología con la participación que corresponda a las demás dependencias y entidades competentes". A la Secretaría de Educación Pública la Ley otorga la potestad de crear institutos de investigación y la facultad de fomentar la investigación en su ámbito.

En el caso de la UNAM la investigación se inició propiamente en 1929 al incorporar 4 dependencias que existían desde el siglo pasado: la Biblioteca Nacional, la Comisión Biológica, el Observatorio Nacional y la Comisión Geológica. En 1945 se creó la Coordinación de la Investigación Científica; ese mismo año se creó la Coordinación de Investigación en Humanidades (y Ciencias Sociales) con una planta, como ha sido dicho anteriormente, de 100 investigadores.

Hace poco más de 20 años, en 1965, la Academia de la Investigación Científica realizó un estudio, que entre otros datos arrojó los siguientes: el gasto en Investigación en 1964 fue de 156 millones de pesos (12.5 millones de dólares); la UNAM y el IPN cubrían el 33% de la investigación del país, los organismos agropecuarios el 35%, los organismos de investigación industrial el 16% y la investigación en energía el 12%. Como personal científico se reportaron 793 personas de tiempo completo y 231 de tiempo parcial. En la UNAM había 181 investigadores de tiempo completo y 65 de medio tiempo y en el Politécnico Nacional 94 investigadores de tiempo completo y 65 de tiempo parcial. A fines de la década de los sesentas se invertía en investigación el 0.1% del Producto Interno Bruto y en 1980 el 0.6%.

En un informe de CONACYT se reporta que de 29 universidades estatales consideradas en 1979, 12 no invirtieron en investigación. En 1980, la inversión promedio por institución era de 10.8 millones de pesos. En esas universidades había un total de 1,978 investigadores en 1980. Las universidades estatales pasaron de un porcentaje de inversión en investigación del 1% en 1970 al 5.2 en 1980 (En 1987 el gasto de investigación en las universidades estatales fue el 7%). La UNAM dedicó un porcentaje del 10% de su presupuesto en 1960 y en los últimos años se ha mantenido alrededor del 17% y actualmente en el 22%. Un dato que vale la pena destacar es que apenas en 1956 se estableció en la UNAM el sistema de personal académico de tiempo completo y para 1980 había 1,500 investigadores de ese sistema.

Problemas de Investigación Según el PROIDES.

No obstante la grave carencia de información sistematizada sobre la función de investigación, se presentan aquí algunos problemas:

- En la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES) existe indefinición o imprecisión de políticas, normas y criterios que sustenten líneas institucionales de investigación. Se carece de mecanismos de planeación, de evaluación y de apoyo en torno a las actividades de investigación.
- La falta de definición y orientación en el ámbito institucional genera, entre otros, los siguientes problemas: desequilibrio en el apoyo e impulso a las diversas áreas, sin una justificación debidamente fundamentada; criterios imprecisos, o inexistencia de ellos, para la aprobación o continuación de proyectos, así como para la difusión o divulgación de sus resultados, predominio de intereses y necesidades individuales de los investigadores; inestabilidad de grupos o centros de investigación en la continuidad de sus actividades, sujeta a cambios administrativos de diverso tipo; dificultad para concretar proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales.
- Se presenta, por lo general, una falta de planeación en el papel que deben cumplir las IES frente a los requerimientos y necesidades nacionales, regionales o estatales. La falta de vinculación con otras instituciones de educación superior y de coordinación entre ellas, ha propiciado un desequilibrado desarrollo de la investigación en el territorio nacional y escasos programas interinstitucionales. La investigación de las IES está concentrada en las principales instituciones metropolitanas del Distrito Federal.
- Hay falta de vinculación con los sectores productivo y de servicios, debido en gran parte al modelo económico adoptado en el país, y al desinterés de los investigadores en esa relación. Las IES tienen un alto grado de dependencia tecnológica, determinada por el hecho, entre otros, de que los equipos, refacciones, materiales y servicios provienen del exterior. Hay pocos esfuerzos en la formación de personal capacitado para generar tecnología a partir de la investigación y no promueve el establecimiento de unidades o dependencias especializadas. Existen serias dificultades para derivar la investigación al desarrollo tecnológico y pasar de este último a la producción industrial y a los servicios.
- El modelo de estructura y organización de la investigación, en algunas IES, propicia la desvinculación institucional de las otras funciones y el

desinterés de los investigadores. En cambio, en otras, la indiferenciación de funciones, a cargo del personal académico, no ha permitido la consolidación de la investigación.

- Los esfuerzos para formar investigadores han sido poco efectivos. Un problema serio es el relativo al nivel de actualización y especialización de los investigadores en ejercicio. Por otra parte, el nivel de doctorado que es el específico para la formación de investigadores, ha pasado en 15 años de una matrícula de 746, en 1970, apenas a 1,821 en 1985.
- La vinculación de la investigación con la docencia, particularmente con el postgrado, es escasa. La formación de investigadores en programas de postgrado suele disociarse de su inserción en actividades de investigación. Son pocas las unidades involucradas institucionalmente en la formación de programas de postgrado.
- Es muy baja la publicación de resultados de la investigación básica. Sólo el 40% de los investigadores dedicados a ella publicaron, en los últimos 36 meses, uno o más artículos. Respecto a los otros tipos de investigación, en nuestro medio, no se han generalizado los criterios y procedimientos para evaluar su productividad e impacto.
- Los apoyos para realizar investigación son deficientes en muchos casos. Las bibliotecas suelen ser obsoletas e insuficientes; la adquisición de revistas especializadas se ha restringido; los sistemas de información y documentación son inadecuados; hay escasez en equipo e instrumentos de investigación.
- Las diferencias entre las IES con respecto a la investigación no sólo obedecen a los montos asignados, sino también al tiempo que llevan en la consolidación de una infraestructura de investigación, a la formación de grupos de investigadores, a la dotación de instalaciones y a la organización institucional; en la medida de su incidencia, todo esto permite o impide la eficiencia y continuidad de la función.

2. Des-vinculación Investigación-Docencia.

Antes de señalar los nexos y relaciones entre la investigación y la docencia, es conveniente caracterizar y distinguir cada una de estas funciones.

Generalmente se entiende por docencia todo lo que se refiere a la transmisión del conocimiento, en tanto que por investigación se entiende la generación y producción de conocimientos.

La docencia puede entenderse más que como transmisión de conocimientos, como un proceso complejo donde interactúan una diversidad de elementos, entre ellos, de manera destacada, la información y los procesos de relación entre profesores y estudiantes, donde la atención se centra en los procesos de aprendizaje (conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc.). La intencionalidad de la docencia es propiciar aprendizajes significativos. Estas actividades, además del dominio de una disciplina o área de conocimiento y del dominio de las implicaciones del ejercicio profesional, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende a las aulas y que se inserta en un curriculum, dentro de una estructura y una organización que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una tarea colectiva del conjunto de los mismos.

La investigación, por su parte, es también una actividad especializada que tiene como finalidad conocer en mayor profundidad lo ya conocido o producir conocimientos nuevos. Requiere, al igual que la docencia, del dominio de una disciplina o área de conocimiento y de una formación específica para la indagación, explicación o verificación, de fenómenos, procesos, situaciones o problemas de la realidad. La investigación requiere una serie de condiciones tanto objetivas como subjetivas enmarcadas dentro de instancias institucionales que implican una estructura y organización adecuadas para tal efecto. La investigación ha de asumirse también como una tarea colectiva que trasciende la actividad individual de los investigadores.

En el caso de la UNAM y de otras universidades la docencia se ubica en organismos como escuelas y facultades en las que frecuentemente han surgido y se han consolidado grupos de investigación que se ubican posteriormente en organismos especializados, institutos o centros. Ha aparecido como algo natural el hecho de que en la medida que hay procesos de maduración en actividades de investigación, éstas se separen y se distingan de las actividades de docencia propias de las escuelas, constituyendo ámbitos institucionales propios y específicos.

Esto que se ha visto como normal en una apreciación histórica, en un momento dado se percibe como la desvinculación estructural entre la investigación y la docencia.

En el caso de otras instituciones de origen más reciente se han creado instancias o unidades de investigación desde su inicio, o bien se han adoptado modelos

de organización en donde la investigación y la docencia formalmente constituyen una unidad indisociable. Esta organización académica que tiene la intencionalidad de vincular estas tareas, no lo ha logrado totalmente.

Es de resaltar que solamente unas pocas instituciones confieren nombramiento de investigador, diferenciado del nombramiento de profesor. En la mayoría de las instituciones no se distinguen los nombramientos, aunque en todas se le atribuye al personal de carrera responsabilidades de investigación.

Es un hecho que socialmente, y también académicamente, la actividad de investigación y por consiguiente los investigadores, gozan de un mayor prestigio y reconocimiento que la actividad de docencia y que los profesores. Al quehacer investigativo se le adjudican una serie de atributos como, seriedad, rigor, creatividad, imaginación, crítica profunda, versatilidad, etc. que no se suelen adjudicar al quehacer docente. De alguna manera a los investigadores se les reconoce como productores de conocimiento, en tanto que los profesores aparecen como reproductores del mismo.

Existen estereotipos fuertemente arraigados en la sociedad en general, y en la comunidad académica en particular, que merecerían un análisis más riguroso y detenido y en cierto modo una desmitificación.

Inevitablemente en las universidades se establecen, en el personal académico, comparaciones entre quienes realizan la investigación y quienes ejercen la docencia. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha tenido efectos secundarios que marcan más profundamente las diferencias y que contribuyen de alguna manera a la devaluación de la docencia, provocando el abandono por parte de los investigadores del Sistema y de quienes aspiran a incorporarse a él de las actividades de docencia, porque éstas tienen una escasa ponderación en las comisiones dictaminadoras del SNI. De manera análoga en las comisiones dictaminadoras de la UNAM se ponderan más los procesos y resultados de investigación que los procesos y resultados de la actividad docente; a pesar de existir nombramientos diferenciados los requisitos y criterios son los mismos para juzgar y calificar la promoción del personal académico, no existen de hecho, criterios institucionales que conformen "carreras" diferenciadas de profesor e investigador.

3. Vinculación Investigación Docencia.

Se suele concebir e instrumentar institucionalmente mecanismos para que accedan a la investigación, personas con un alto nivel de escolarización y con cualidades de alguna manera excepcionales. Cada vez se acentúa más la ecuación doctor igual a investigador. Sin embargo, las habilidades que se requieren para la investigación y los conocimientos específicos correspondientes, pueden ser del dominio de un sector amplio del personal académico.

Existe cierta ambigüedad en los medios académicos en lo que se refiere al concepto de investigación, dado que no se trata de un término unívoco, en la medida en que se pueden distinguir diferentes tipos de actividades de investigación. Desde el tipo de investigación, que en el ámbito escolar de cualquier nivel educativo, se requiere para la obtención de información, y que constituye un medio de aprendizaje, es decir la investigación como un procedimiento didáctico, que propicia en el que aprende no sólo la obtención de información sino la adquisición de múltiples habilidades. Por ejemplo, cuando un estudiante acude a la biblioteca para investigar sobre un tema o problema, al mismo tiempo que obtiene la información, adquiere habilidad en el manejo de fuentes, reafirma su habilidad para indagar y discriminar información, así como para construir y redactar puntos de vista e ideas propias de manera relativamente original.

Otro tipo de actividades de investigación es aquel enmarcado en el binomio acción-reflexión/reflexión-acción, cuyo punto central es la acción, que se pretende eficaz y eficiente, sobre una realidad determinada que se quiere transformar. Para ello se requiere del conocimiento y análisis de la realidad en la que se pretende intervenir. En este tipo de investigación se enfatiza la "praxis", entendida como relación dialéctica entre teoría y práctica. Este tipo de investigación corresponde al ámbito del trabajo social e implica una dimensión colectiva, de participación de los sujetos involucrados, dentro de un proceso de "conscientización".

Finalmente, un tercer tipo de actividades de investigación, consistiría en aquel, cuyo interés está centrado sobre el conocimiento y la explicación o interpretación de problemas o fenómenos, y que implica procedimientos rigurosos y sistemáticos, así como el recurso de referentes teórico-metodológicos pertinentes. Este tipo de investigación requiere de condiciones materiales de carácter institucional y supone una dedicación plena, es decir, la adopción de la investigación como profesión u oficio.

En lo que se refiere a la docencia, se podrían encontrar tipos de actividad intencionada para el logro de aprendizajes significativos, que irían desde aquellas acti-

vidades no encuadradas formalmente dentro de las escuelas, hasta la dedicación plena y exclusiva a estas tareas, en una perspectiva de la docencia como profesión.

El problema de la vinculación investigación-docencia, se plantea sobre todo referido al personal académico de carrera, de tiempo completo. La desvinculación se pretende resolver, con frecuencia, estableciendo la recomendación o la obligación de que los investigadores impartan clases en las Escuelas y Facultades. De alguna manera, se plantea que los investigadores enseñen y que los profesores investiguen. Esto se ha pretendido resolver creando la figura del docente-investigador en algunas instituciones.

A reserva de ejemplificar con el caso de la investigación educativa y la docencia, _en el que puede plantearse al profesor como investigador de su práctica educativa_, convendría apuntar aquí la idea, referida más a las áreas de conocimiento o a las disciplinas específicas, de establecer "carreras académicas" diferenciadas de investigador o de docente, y de manera concomitante establecer programas institucionales de investigación, o planes y programas de investigación, en analogía con los planes y programas de docencia de la institución.

Ha sido señalado anteriormente que el desarrollo de las universidades ha estado centrado en la docencia y que los esfuerzos de investigación son incipientes. Sin embargo, el número de profesores de tiempo completo, parecería ofrecer un potencial amplio para generar e impulsar actividades de investigación. Se requiere una organización para este tipo de actividades, que pueda ubicarse en un Plan de Desarrollo Institucional con programas específicos que correspondan a líneas de investigación y que posibiliten la inserción, de distintas maneras, del personal académico de carrera, desde quienes se dedican a la investigación en forma exclusiva o de tiempo completo, hasta quienes lo hacen sólo con una dedicación parcial o sólo de manera eventual.

Estos programas de investigación implicarían instancias o ámbitos institucionales, por áreas o disciplinas, cuya función consistiría en la administración y coordinación académica de este tipo de actividades e implicaría un "régimen de investigación", análogo al que existe para la docencia en Escuelas o Facultades. Parece pertinente la creación de dependencias especializadas para la investigación, que ofrezcan las condiciones para su realización, distintas a las Escuelas y Facultades, a las que tengan acceso y posibilidad de incorporación los profesores de carrera, de las áreas correspondientes, de acuerdo a criterios determinados.

El punto de convergencia o de articulación de las tareas de investigación y docencia son las áreas de conocimiento o las disciplinas específicas (p.e. Biología, Fi-

losa, etc.). Las funciones institucionales de investigación y docencia, así como la de extensión y difusión son atribuibles a las áreas o disciplinas. Las actividades correspondientes a cada función requieren de una organización que corresponda a su naturaleza y especificidad. Estas funciones son también atribuibles a la comunidad académica respectiva, que es la que normalmente debiera hacerse cargo de su organización, a través de órganos colegiados representativos de los diversos intereses y perspectivas del personal académico.

Lo anteriormente dicho puede ilustrarse en el caso de la investigación educativa y su vinculación con la docencia universitaria. En los últimos años se ha planteado insistentemente como una tarea posible y necesaria de los docentes universitarios, la de investigar las prácticas educativas en que se encuentran involucrados. Este planteamiento ha sido ampliamente promovido por los centros e instancias de formación de profesores, bajo diversas modalidades y enfoques. Los resultados, sin embargo, no parecen corresponder a las expectativas que se han generado y a los esfuerzos que se han desarrollado.

A este respecto, conviene hacer algunas consideraciones: el concepto de investigación educativa ha sido manejado en sentido muy amplio, mucho más amplio que en otros campos de conocimiento; no ha habido suficiente claridad en la distinción conceptual y operativa entre las tareas de investigación de los docentes y las de quienes tienen por única tarea la I.E.; parece no haberse hecho un análisis preciso de las condiciones de posibilidad para el desarrollo de tareas de investigación educativa por parte de los docentes; la insistencia en investigar las prácticas y procesos de la docencia no ha ido de la mano con la constitución de sistemas especializados, dotados de los recursos humanos y de la infraestructura necesaria para la investiga

ción aplicada y para el desarrollo experimental en educación; se ha soslayado, con frecuencia, y a veces se ha disociado, la especificidad profesional (químico, ingeniero, etc.) de los profesores en aras de realizar tareas de "investigación educativa". Es necesario que las políticas y programas de formación de profesores consideren las experiencias que al respecto se han llevado a cabo y los alcances y límites que tiene la investigación educativa por parte de los docentes.

Una dificultad, que a menudo se presenta a los profesores, es establecer una distancia mínima frente al objeto a investigar, es decir, frente a las propias prácticas y a las prácticas institucionales en que se encuentran inmersos. Los problemas de la educación constituyen un ámbito de intervención y de acción y a la vez son objetos posibles de conocimiento. La educación es un ámbito de intervención directa que requiere un "saber hacer" específico, un conocimiento práctico y una formación

especializada. La educación es también un objeto de conocimiento, de interpretación y explicación, que requiere una cierta distancia de la acción educativa y propiamente dicha. Estos dos aspectos, que implican prácticas y saberes distintos y especializados respectivamente, no son excluyentes, pero requieren de condiciones materiales y de disposiciones en los propios profesores a fin de poder articularse.

El poder conjugar tareas de docencia y tareas de investigación implica establecer institucionalmente sistemas especializados y distintos para estas tareas, requiere una infraestructura de apoyos (bibliotecas, asesorías, bancos de datos, etc.), así como de posibilidades en los sujetos en términos de conocimientos, habilidades e incluso actitudes y predisposiciones.

La vinculación investigación-docencia, y más particularmente la figura del docente-investigador, aparecen con frecuencia, como una planteamiento que depende sólo de la voluntad, a veces por parte de los propios profesores, en un plano de autoexigencia y de generosidad. La vinculación investigación educativa -docencia universitaria aparece como posible, pero requiere de precisiones y de cierto tipo de condiciones que le hagan viable.

Es evidente que los productos de la investigación pueden y deben ser utilizados en la docencia, en la medida en que resulten pertinentes para propiciar aprendizajes relevantes en los estudiantes, y que ayuden a incrementar el capital cultural específico de los profesores. Este es un primer nivel en esta vinculación, que los profesores universitarios recurran habitualmente a los productos de la investigación, tanto la específica de su área profesional como la del campo de la educación, para resolver los problemas que les plantea la enseñanza de su disciplina. Es válido, en este sentido, que se hable de los profesores, en tanto público concernido, como "usuarios" de la investigación educativa. Un segundo nivel, consistiría en convertir a la acción educativa de los propios profesores o de las instituciones, en objeto de indagación o de estudio, bien sea por la vía de revisión crítica y de la sistematización de las experiencias educativas, o por la vía de lo que se suele denominar el desarrollo educativo (diseño y prueba de planes, programas, métodos, sistemas y materiales didácticos, etc.). Un tercer nivel consistiría en la indagación que tiene por propósito describir, explicar e interpretar problemas educativos, sin estar necesariamente implicado en las exigencias de la acción y de las prácticas educativas como agente de las mismas. En este nivel, el peso estaría puesto en los procesos de investigación más que en la docencia, en todo caso se podría invertir el término y hablar del investigador que puede ser docente. Así pues, el carácter de la investigación en cada uno de estos niveles es distinto, como distintas las condiciones de posibilidad, tanto institucionales como personales.

En lo relativo a la formación de investigadores hay dos tipos de procesos que pueden distinguirse: los procesos formales, estructurados académicamente, que se expresan como programas curriculares de actualización, especialización o maestría, y que se podrían llamar la "vía didáctica" y los procesos no formales, relativamente espontáneos en torno al trabajo en las instituciones, que dan lugar en y por las prácticas habituales, a una formación y conformación de los investigadores. Estos procesos constituyen la "vía de información en la práctica", incluyendo, la llamada "vía iniciática", cuyo principio básico consiste en afirmar que "a investigar se aprende investigando", en una relación de aprendiz-maestro.

Dado que los programas formales de alguna manera están a la vista, es pertinente hacer algunos señalamientos en el caso de la vía de "formación por la práctica":

No basta con "hacer investigación" para que esta actividad resulte formativa. Es necesario establecer, a la vez, las condiciones para que esta práctica cobre una "dinámica de formatividad". Por ejemplo, sería conveniente dejar un tiempo y un espacio, durante el desarrollo de la investigación, para quienes participen en ella puedan discutir la génesis y el proceso de la misma, sus supuestos epistemológicos, los problemas teóricos y metodológicos, los aspectos de tipo operativo e instrumental, y los relativos a la administración del proyecto.

El problema básico, en la denominada "vía iniciática", es que no existen suficientes "maestros" en los centros de trabajo, es decir, investigadores con amplia experiencia que puedan introducir y acompañar a quienes se inician, en el complejo "oficio" de la investigación educativa.

Los profesores se enfrentan, por su parte, a múltiples problemas que necesitan resolver: en algunos casos, armonizar y conjugar su formación disciplinaria con una formación amplia en educación, articular las tareas docentes con las de investigación, conciliar los intereses personales de investigación con los de la institución, etc.

Un punto clave en esta vinculación de docencia-investigación, es poder institucionalizar la investigación, establecer efectivamente un "régimen de investigación" diferenciado del de docencia, pero articulado al mismo. Este régimen de investigación implica una definición del carácter y finalidades institucionales, una explicitación de sus políticas y de sus líneas programáticas, una organización y estructura acordes con sus fines, un marco normativo (reglas del juego) apropiado para el trabajo de investigación, un conjunto de apoyos institucionales para estas actividades (centro de documentación, posibilidad de asesorías externas, vías o canales de difusión y publi-

cación, etc.) y sistemas de contratación que reconozcan el status de investigador y garanticen la estabilidad y continuidad que requieren las tareas de investigación. De alguna manera se puede decir que la institucionalización de la investigación y la profesionalización de los investigadores son procesos estrechamente vinculados, procesos que se dan de manera concomitante.

DOCENCIA- INVESTIGACION: Propuestas y dificultades de integración.

*Miguel Angel Pasillas Valdez**

*José Antonio Serrano Castañeda***

Presentación.

El texto que presentamos a continuación materializa un momento de una preocupación por entender los alcances, realizaciones y callejones sin salida de distintas acciones de nuestra trayectoria académica que involucra actividades de docencia, formación docente e investigación educativa, con niveles muy dispares de tratamiento.

La invitación a aportar reflexiones sobre la temática nos ha presionado a formalizar un esquema de trabajo constituido por ideas con distinto nivel de sistematización y fundamentación. En él confluyen los aportes de distintos trabajos realizados previamente e ideas en proceso de consolidación que se reiteran en discusiones discontinuas y relativamente desorganizadas. Este trabajo representa, entonces, una reelaboración de dichas reflexiones.

* Prof. Asociado, Adscrito al proyecto de Investigación Curricular UIICSE, ENEP- IZTACALA.

** Prof. Asociado, Adscrito a la Academia de Educación Básica. U.P.N. Ajusco.

El esquema incorpora el tratamiento de los problemas de formación, docencia e investigación a distintos niveles y desde diversos ángulos. El objeto de nuestra reflexión, por la difusión que ha alcanzado, los intereses que ha creado y los sectores a los que ha tocado, requiere de un análisis que dé cuenta de la diversidad de aspectos en que está arraigado.

El esquema que subyace a la presentación de este trabajo es el siguiente:

1.- Indagar los aspectos centrales que constituyen las actividades de docencia e investigación.

2.- Explicitar los determinantes que ejerce la organización institucional sobre las funciones que las escuelas deben cumplir.

3.- Diferenciar e identificar las distintas nociones de investigación que circulan en el medio educativo.

4.- Reconstruir los mecanismos que en las actividades de formación docente dan origen a la idea de relación entre docencia e investigación.

5.- Rastreo de prácticas y actores que intentan realizar el proyecto del docente investigador, con base en la participación en eventos de formación docente que abanderan dicha idea.

Los planteamientos que conforman el esquema requieren de tiempos y modalidades diferentes de análisis; los niveles de tratamiento están íntimamente ligados a ellos, esto ha determinado el alcance del presente documento.

Los puntos del esquema abordados son: 1, 2, 4. Los restantes demandan de una atención y modalidades de sistematización específicas, que nuestras condiciones actuales no han posibilitado concretar. Su ausencia se revierte sobre los puntos tratados; ellos se consolidarían, seguramente, con las aportaciones que daría su abordaje. En este sentido el trabajo que ponemos a su consideración resulta incompleto y demanda de un futuro cierre.

XALAPA, VER., JUNIO 1988.

I. Investigar en el acto de la docencia.

Circulan en el ámbito educativo una serie de propuestas que aseveran que el "docente puede ser investigador de su propia práctica". Esto sugiere la posibilidad de desplegar una acción que antes no realizaba, pero que existirían las condiciones, si el docente las genera, para concretar la propuesta. Las condiciones estarían dadas por el cumplimiento de un trayecto que aleja al docente de su trabajo cotidiano, es decir, se separa al profesor de la práctica docente, para después regresarlo con un saber distinto que supone proyectar actitudes y acciones diferentes sobre su realidad.

El nivel de problemas que surge en tan deseada unión lo enfrentaremos al caracterizar, por un lado, a la docencia y, por otro, a la investigación, así como los espacios institucionales donde se despliegan dichas prácticas.

A.- La docencia, acto de realización de certezas.

Discutir en la actualidad acerca del acto educativo no puede circunscribirse al binomio tradicional/moderno; usualmente el primero es sinónimo de represivo, controlador, hasta "malo", y el segundo es catalogado como democrático, permisivo, óptimo; es decir "bueno". Así planteadas las cosas, la posibilidad de analizar la docencia cae en el sentido común del interjuego institucional, que demanda al docente la modernización del acto educativo. No le queda a éste otra vía más que la de asumir tal discurso, aún cuando el acto educativo en sí sea otro. Tal asunción lleva a negar y reprimir la comprensión de su hacer por adquirir emblemas que le proyecten al docente una revitalización de la imagen profesional, en una sociedad y/o institución que cuestiona constantemente su efectividad, en lo referente a imagen, contenidos y métodos que se juegan en el proceso de formación.

Este discurso de modernidad ha generado una relativa imposibilidad de inscribir en la historia y aprender sobre la imagen sedimentada en nuestra sociedad acerca del ser maestro. Los pensamientos "innovadores" solicitan al docente partir de cero, crear una nueva historia sin el reconocimiento de la previa, aún cuando tal asunción se dé de hecho en la historia que como sujeto escolarizado ha construido en la compleja red de trayectorias en el sistema escolar.

De esta manera, la relación maestro-alumno deviene relación de sujetos escolarizados: tanto el maestro como el alumno proyectan y solicitan acciones convalidadas o inventan situaciones nuevas, a partir de las establecidas, que son operativas en el momento de la enseñanza para conservar una diferencia fundamental entre

maestro y alumno; alguno de ellos necesariamente incorpora el encargo de la transmisión, planeación y la proyección de un fin.

Por el hecho de ser un sujeto que asume la consecución de una finalidad educativa que le antecede al inscribirse en una institución previamente organizada; la autonomía del docente resulta ser cuestionada, pues él personifica, con sus variantes, el proyecto curricular con la incorporación, de diversas imágenes, modelos, aspiraciones, a partir de las cuales medir su acción y solicitar al alumno intervención en el acto docente.

Es por eso que aún cuando el desarrollo de diversas concepciones y disciplinas traten de imponer modalidades diferentes de acción al docente (que van desde el carisma como eje de la relación, y pasan por denominarlo maestro-terapeuta, maestro-compañero; hasta plantearlo como guía de la relación, coordinador, o en situación de igualdad con el alumno), todas ellas colocan, a pesar de sus proclamas, al docente como elemento central en el proceso. Al respecto, Stubbs señala: "los que escriben sobre las aulas hacen incapié en la frecuencia con la que el profesor define y vuelve a definir la situación... la mayor parte del tiempo es el profesor el que habla.... además, las aulas suelen ser uniformes y rutinarias: un medio monótono, ritualizado y estilizado,... (las secuencias discursivas del maestro en el salón de clases) sirven para organizar la transmisión del conocimiento y para transmitir una concepción de cómo se debería transmitir el conocimiento"(1)

Es decir: la docencia es el espacio de transmisión de cortezas sobre la realidad tal como es interpretada por el maestro. Transmisión que sintetiza, entre otros elementos, modos de agrupación y apropiación del contenido, cierto ideal del quehacer profesional, alguna visión de la institución que forma, etc. De esta manera el acto de enseñanza es producto consolidado que actúa como Principio de Realidad(2) y plantea formas de interacción entre maestros y alumnos.

1 Stubbs, Michael. *Análisis del discurso*. Alianza Universidad, pag. 72.

2 Cf. Freud "Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico" (1911) y P. Aulagnier "Los destinos del placer" ed. Petrel. pag. 65.

La docencia hace al mundo estable. La transmisión es un proceso de comunicación sobre una visión del mundo, es la estructuración de certezas que el maestro ha hecho suya en su trayectoria escolar (y/o profesional); es lo que el maestro apuesta en el acto docente. Esto es lo que ciertas tendencias modernizantes (tecnocráticas, socializantes y populistas) obscurecen al exigirle, por ejemplo, cierto grado de abstracción en las prescripciones destinadas a una clase, o una autolimitación del actuar docente a cambio de la exigencia de la actividad del estudiante. Cuando el alumno participa está mediado por los límites impuestos por el docente: en el tema, en los textos, en el tiempo de participación, en la evaluación de la exposición.

Aún cuando el profesor procure crear actitudes novedosas hacia el contenido o hacia la profesión, tal proyecto sale de él, aparece como demanda postulada para ser asumida. En este sentido el "éxito" del docente se palpa cuando, por un lado, los alumnos se "enamoran" del discurso y lo repiten en infinidad de ocasiones, y por otro, cuando los alumnos son capaces de crear un nivel de empatía tal, que saben qué docente desea determinada respuesta, y realizan las acciones pertinentes para darle gusto. Ambas son situaciones de asunción de certezas producto de la docencia.

En síntesis: la participación del docente, y en especial la forma como él discurre sobre la realidad, tienen una firmeza y una proyección tal que signa en el alumno formas de acción de diversa magnitud, que en la actualidad han sido poco estudiadas, pues se rechaza ver a la docencia como acto de transmisión de certezas; idea que es suplantada por las nociones de progreso, igualdad y reflexión crítica, que hace ver a la docencia como un proceso susceptible de ser modernizable al infinito, como una relación que anula la autoridad pedagógica y las diferencias de poder inherentes a la posesión del saber, y que supone que la crítica es la proyección del sentido común envueltos en emblemas contestatarios. Con esta y otras ideas, la permanencia de tradiciones y la recuperación de hábitos de formación son impensables, intolerables. La idea consensuada de transformación continua impide reconocer la existencia de mecanismos que permanecen como elementos constitutivos en la realización de las prácticas instituidas.

B. La investigación, suspensión de certezas.

Sin duda, la noción de investigación es en gran medida polivalente. Para la multiplicidad de sus significaciones ha coadyuvado la validación que en nuestra sociedad tiene La Ciencia, y lo que siempre se ha esperado de ella gracias a las ideas que de la Ilustración heredamos: la ciencia es el eje que guía a la humanidad a un estado superior; se genera con ello un halo que reviste a lo que se denomina investigación y un status especial cubre a todo lo que lleve su nombre.

Descartes es la fuente que inaugura en la filosofía moderna la forma en que se concibe, y los elementos que incorpora lo que se denomina investigación. Por un lado, la propuesta de un método universal; la duda metódica, y por otro, su producto; ideas claras y distintas. Sin embargo, la duda metódica estaba supeditada a un elemento externo, la existencia de un tercero: Dios, con la particularidad de que no fuera tramposo, ya que él sancionaba la certeza generada por el proceso de la duda. Idea de un tercero que sobrevive, con un matiz laico y racional, en la noción de método científico.

Lo que sí se establece como criterio de hacer ciencia es el hecho de plantear a la investigación como el proceso que tiende a la suspensión de las certezas. Suspensión que es posible si el sujeto ha proyectado la adquisición de otro tipo de certezas sobre la realidad que se intenta indagar.

En oposición a la docencia que plantea la estabilidad del mundo en su presentación, la investigación, siguiendo a Hegel (3), es en primer lugar un proceso de movilización de las categorías fijas, establecidas para dar cuenta del mundo, momento que es en sí mismo el ejercicio de la razón que se instala en un devenir, y que ha decidido ampliar los contenidos de su comprensión.

Posteriormente, ya iniciado el proceso de movilización, se pasa a un momento de demarcación y extensión de lo que se desea comprender y que, generalmente, es un proceso con diversas vicisitudes, es en gran medida vivido como el *caos* del que habrá que salir airoso. Cabe señalar que este segundo momento es, por un lado, el momento vivo de la inteligencia y, por otro, el desarrollo objetivo en donde la razón ejercitada por el proceso doloroso de desorganización de certezas mide la lectura de la realidad; tensa la relación con ella. Así, la realidad y razón objetiva, se inauguran y se producen en la circunstancia misma donde son problematizadas.

Finalmente, en el tercer momento, las categorías, el objeto, se transforman, se enriquecen "por su negación u oposición, contiene al que lo precedió *así como a su negación, siendo la unidad del concepto original y de su oposición*" (4)

3 Cf. Feyerabend "Contra el método" Ariel.

4 Hegel, Logick, citado y subrayado por Feyerabend, op cit pag. 36.

Negación de certezas iniciales que son incorporadas en el producto final de la reflexión, negación que no implica necesariamente rechazo, sino *incorporación* en una categoría más amplia que daría cuenta de lo anterior y de lo nuevo.

De esta manera, la investigación es posible cuando existe un proyecto que es producto de dos fuerzas básicas: la producción social de conocimientos y, un sujeto que materializa la demanda, la acción de producción de saber y lo hace posible, es decir, se incluye aquí la subjetividad del investigador, sus motivos, ideal de teoría, aspiración.

Pero la consolidación de la ciencia como eje rector del saber generó modalidades institucionales en su proceso interno de legitimación que han llevado a la normatividad de la tarea de indagación, lo que dio a luz a un nuevo sector: los metodólogos como los guardianes, no tanto del saber, sino de las formas operativas para llegar a él -en donde se encuentran incluidos tanto los positivistas como algunos sectores marxistas-. Con ello, la ciencia se ha vuelto contra sí misma, pues de la apertura en la creación del saber y de las diversas formas prácticas para acceder a él, se pasa a la homogeneización, sistematización, estandarización, y al ritual del proceso para acceder a su producción.

Por fortuna, no siempre ni en todos los lados se ha fortificado esta perspectiva. En forma marginal, o con cierta sanción oficial, se ha desarrollado un saber científico sobre la realidad que escapa a la normatividad dominante.

A lo largo de la historia, la producción del saber ha estado presente, pero habrá que señalar que no todo el saber tiene el mismo impacto. Los productos de lo que se denomina investigación son cualitativamente diferentes. No siempre se transforman las conceptualizaciones sobre la realidad, ya que la noción de investigación, especialmente en nuestro medio educativo, recorre diversos niveles tales como: el de aprehensión psicológica; el de estar actualizado en el campo profesional; el de elaborar una síntesis del saber ya establecido; el de presentar lo que es sentido común en forma ordenada, entre otras.

Si queremos insistir sobre una noción rigurosa de investigación, habrá que reconocer la lógica que es inherente a su desarrollo; para ello retomaremos los momentos de suspensión de certezas ya indicados.

El proceso de investigación tiene su tiempo; no es el tiempo cronológico al que estamos acostumbrados. El inicio de la investigación se caracteriza por tener una relación cronológicamente específica, y su culminación es el tiempo cero, tiempo que

se materializa en la entrega del producto final. Con ello queremos decir que el tiempo lógico de la investigación inicia su conteo hacia atrás, en donde el conjunto de elementos se estructura en un cierre que es producto del proceso mismo; tiene que dar cabida a los elementos que fueron incorporados en su desarrollo(5). Podemos señalar que es el tiempo en el que el problema tratado por el investigador adquiere una especificidad que emerge con un sentido concreto: es el tiempo del tratamiento de la problemática.

Por el contrario, la lógica de la institución se superpone al proceso descrito. La institución impone ritmos y cierres; es el tiempo acumulativo que rige la acción de producción en la investigación. A nivel institucional, la demanda que se hace de investigación tiende a estar alienada no sólo al tiempo que ésta exige al investigador, sino también en relación con el conjunto de problemáticas que señala como susceptibles de ser analizadas.

A partir de lo señalado, podemos afirmar que la producción, al estar cercada, aliena en gran medida el tratamiento que se da a los datos de investigación. Así, la alienación no sólo se encuentra en el origen del proceso (demanda), sino también en el desconocimiento del sentido de su producción. Inclusive los datos, en sí mismos, no son objetivos, requieren de un agente que soporta un tipo de interpretación a realizar. Señalamiento que en el caso específico de lo educativo ha sido planteado por Tyler(6). Es por ello que cuando al docente se le pide que sea investigador de su propia práctica, habrá que preguntarse: ¿qué tipo de demanda vehiculiza el docente?, ¿ha qué interpretación de los datos se adhiere?, ¿en soporte de qué tipos de relaciones institucionales se convierte?

II.- *Funciones institucionales y sectores académicos.*

La estructura organizativa de las instituciones del nivel superior ha estado orientada por las funciones que cumple este subsistema. Las funciones son: Docencia, Investigación y Extensión. Las escuelas han agrupado a los sectores académicos

5 Relación temporal que es conocida en la teoría psicoanalítica con el término; "a posteriori", Lacan lo ha utilizado bajo la denominación de "après-coup".

6 Tyler. *Principios básicos del Currículo*. Ed. Troquel, 1973.

de maneras más o menos acordes a dichas funciones. Existen grupos dedicados fundamentalmente a la enseñanza, otros -menos numerosos- a la investigación y finalmente grupos -los más pequeños- encargados de la difusión.

Es frecuente encontrar sectores, grupos o individuos que desarrollan más de una función, alternando, por ejemplo, momentos de trabajo docente con el de extensión o, el de investigación con la docencia. Las funciones de la educación superior tienen muchos aspectos comunes y puntos de contacto, generando una suerte de "vasos comunicantes" que empujan a que las personas agrupadas en un sector académico de la institución transiten momentánea o definitivamente hacia otro espacio de la actividad educativa.

El flujo o la alternancia no sólo es producto de los puntos de contacto de las distintas tareas; también las condiciones de trabajo en cuanto a intensidad y beneficios juegan un papel importante como motivo para buscar el desplazamiento entre los tipos institucionalizados de trabajo académico.

Sin embargo, a pesar de que las tareas encaminadas al cumplimiento de las distintas funciones tengan aspectos comunes o requieran actividades similares, existen diferencias entre ellas.

El hecho de estar agrupado en un sector académico responsable de cumplir una función institucional, tiene consecuencias que muchas veces son determinantes sobre el tipo y calidad de la actividad desarrollada.

El tiempo dedicado a una labor; la accesibilidad a los recursos necesarios para su logro; las condiciones de apoyo; el reconocimiento al cumplimiento del encargo asignado, son algunos elementos tanto estructurales como organizativos de la institución que impulsan a la realización de determinadas tareas y que a la vez dificultan u obstaculizan el acceso a otras.

Otro factor, además del agrupamiento organizativo en relación a la función desempeñada, que presiona hacia la concentración dentro de un sector de los académicos, es el referido a las demandas, requisitos y presiones de desempeño ejercidas por los compañeros del sector en cuestión. Este tipo de demandas puede venir tanto de grupos internos como externos a la institución.

La fuerza que ejercen los grupos externos o internos es variable, dependiendo de la actividad que se trate. Encontramos, por ejemplo, que para la tarea de inves-

tigación es muy fuerte la presión ejercida por los grupos externos. Normalmente los interlocutores, las escuelas de pensamiento, los lugares y espacios de difusión e intercambio se encuentran fuera de la escuela; a menos de que allí sea el lugar en que radiquen los grupos y eventos más importantes dentro de ese campo de investigación. Los grupos internos, la mayoría de las veces ejercen presiones dirigidas sobre todo a la participación para resolver problemas o asuntos que afectan el funcionamiento académico-organizativo del sector. Otro tipo de presiones y demandas es el referido al control y cumplimiento de niveles y montos de producción. También existen presiones en cuanto a la definición de la problemática susceptible de ser investigada.

En cambio, para el sector académico de los docentes es a la inversa; es decir, las presiones, demandas, y requisitos provienen en lo fundamental de los grupos internos de la escuela y muy pocas veces se trata de dar respuesta a instancias externas. Los grupos de profesores y funcionarios académicos conforman un tejido más o menos denso de requisitos y demandas que es necesario incluir en el trabajo docente. La permanencia, ascenso y reconocimiento entre el grupo dependerá en buena medida del apego a esos criterios.

Es necesario reconocer, también, que existen momentos en que la correlación de fuerzas entre grupos externos-internos y sectores de la actividad académica puede variar en virtud de acontecimientos que impacten a un grupo de escuelas, carreras o diversos ámbitos de un nivel de educación; sin embargo, pensamos que la correlación señalada anteriormente es la más constante.

Pero quizá la mayor fuerza de atracción hacia la congregación dentro de uno de los sectores académicos de la institución viene de la naturaleza y necesidades emanadas de la función específica que se cumple. Cada función le exige al académico formas de actuación, especificidad de formación, tipo de producciones, requisitos de precisión, tiempos de ejecución, etc., que se derivan directamente de la función desempeñada.

Los tiempos de ejecución en la docencia son muy diferentes a los de la investigación; los de la difusión o extensión son totalmente distintos a los otros dos. La docencia requiere de complejas formas de actuación y relación con los alumnos, que no son necesarias para realizar la investigación; el tipo de relaciones públicas y formas de actuación imprescindibles en la difusión son diferentes de las otras dos funciones.

La formación teórico-metodológica requerida para la docencia debe asegurar el dominio de los conocimientos a tratar en la asignatura y satisface los requerimientos para la enseñanza de la misma; es decir, la transmisión organizada de certezas.

En cambio la formación específica necesaria para la investigación estará definida por las características del problema de estudio, las tradiciones teóricas en ese campo y los requisitos metodológicos de abordaje del problema, sancionados por la escuela de pensamiento o corriente teórica en cuestión; todo ello configura el marco en donde se inscriben las preguntas que apuntalan la suspensión de certezas, elemento definitorio de la tarea de investigación.

Al referirnos a la naturaleza y demandas específicas de las funciones no estamos afirmando que la docencia o la investigación tengan características inmutables y perpetuas. Hablamos de tradiciones específicas que han cristalizado en una serie de actitudes y procedimientos que tienden a permanecer y le confieren una particularidad que identifica y diferencia un tipo de práctica con respecto a otras.

La naturaleza de la función docente y de la función de investigación ha sido construida social e históricamente y para realizarlas, con su respectivo reconocimiento social, es necesario asumir las tradiciones, actitudes y procedimientos vigentes.

En estos tiempos, hacer docencia significa enseñar conocimientos que son considerados importantes y verdaderos; e investigar significa hacer la indagación requerida para responder a una pregunta surgida de un conjunto de teorías, ante las que no hay contestaciones, utilizando un método donde sea posible objetivar y reconstruir el proceso de indagación.

Las instituciones de educación tienen el encargo social de cubrir determinadas funciones que han dado lugar a un tipo de organización, encasillando a los académicos, impulsando y demandando una actividad específica y a la vez desalentado y obstaculizando otros tipos de actividad.

Promover una actividad institucional diferente -que demanda para su realización una configuración distinta de la organización institucional- requiere del reconocimiento de las estructuras vigentes que apoyan viejas prácticas e impiden la realización de nuevas funciones. ¿Contra qué estructuras choca la nueva actividad que se promueve? ¿El impacto entre las funciones novedosas y las estructuras institucionales será suficiente para modificar las segundas?, o, de otra manera, ¿las funciones nuevas tienen capacidad para incorporar a las funciones tradicionales, ya que éstas no se han abandonado? Estas son las preguntas necesarias de atender cuando se promueve en la institución un cambio que golpea la estructura de la misma. No reconocer las determinaciones institucionales sobre las prácticas allí desplegadas es caer en voluntarismos cuando se las pretende modificar.

III. Formación docente e investigación sobre la práctica docente. Centros, acciones y propuestas.

En muchas instancias de educación, especialmente en el nivel superior, se ha consolidado un grupo de académicos diferente a los que tradicionalmente constituían este sector; se trata de los Formadores de Docentes. Este grupo normalmente se encuentra ubicado en los centros de formación didáctico-pedagógica o en departamentos de apoyo a la docencia. Su identidad, fuerza y presencia ante los otros sectores es variable y depende, entre otras cosas, del grado de solvencia académica de los profesores de la escuela, de la existencia de proyectos de innovación, fortalecimiento o evaluación de las actividades formativas y de los momentos de aceleración o estancamiento de dichos procesos.

Dado que se trata de actividades valiosas y de espacios típicos de práctica profesional para pedagogos y formadores de docentes, su presencia nos parece importante y tendemos a sobredimensionar su labor e impacto. Un trabajo interesante a desarrollar sería conocer, además de los resultados de las acciones, el grado y tipo de presencia que los formadores tienen entre los distintos sectores académicos de una institución. Podemos suponer que en determinados momentos, los centros y actividades de formación resultan ser un elemento importante para instrumentar proyectos académico-institucionales que surgen de los sectores directivos; podemos suponer también que muchas veces su presencia entre los profesores encargados de la enseñanza genera actitudes formales y situaciones de mimetismo.

Si hablamos de la necesidad de analizar el impacto y tipo de presencia de estos grupos es porque su ubicación en las instituciones es claramente distinta a los otros sectores agrupados para realizar las funciones tradicionales de la enseñanza superior. Los centros de formación docente no son responsables directos de ninguna de las funciones sustantivas de la institución; su tarea es de apoyo. Adquieren su sentido y justifican su permanencia en tanto colaboran al desempeño de otros sectores.

La necesidad de la formación docente se evidenció cuando una de las funciones sustantivas (la docencia) dejó de ser suficiente o resultó inadecuada para preparar a los profesores requeridos en la enseñanza; tradicionalmente, la actividad de enseñanza en educación superior era el espacio de formación de los profesores. Se iniciaba como alumnos cuando éstos cursaban la carrera y continuaba ocupando cargos de ayudantía o participaciones diversas, pero vinculadas directamente con la práctica de la enseñanza.

Los ya conocidos procesos de masificación y modernización del nivel superior de educación dejaron en una situación anacrónica a los mecanismos de formación de profesores. Fuertes demandas en cantidad y tipo de capacitación presionaron el surgimiento de una nueva función: la Formación Docente. Esta apareció como una actividad diferente y separada de las otras.

Además, al igual que en otros sectores de la actividad académica, los centros de formación docente reclutaron a sus integrantes entre los recién egresados de la carrera o que cursaban los últimos semestres de la misma, así las cosas, la formación de profesores nace doblemente separada de la actividad docente: se trata de una función distinta y separada de la enseñanza y es realizada por gente que inicia sus experiencias laborales, la mayoría sin experiencia como profesor. Ello marca un carácter peculiar, desde su nacimiento, a esta función académica: los formadores que desconocen la docencia preparan a otros que también la desconocen; o en ocasiones sucedía que los formadores, que estaban aprendiendo a ser profesores en los cursos para maestros, les enseñaban cómo hacer docencia a quienes tenían años de hacerlo.

Durante una primera etapa, la posibilidad de presencia de los centros de formación -y de los formadores- estuvo fincada y legitimada por la modernización de las instituciones de enseñanza superior. Modernización que descalificó tanto a los grupos tradicionales de maestros, como a los que se iniciaban en esa tarea y que no habían experimentado ese proceso como alumnos. El discurso y las acciones de formación que acentuaban el interés en asuntos técnicos o metodológicos fueron legítimos mientras los distintos sectores de académicos -incluidos los formadores- lograban dimensionar claramente los alcances de estas propuestas. Simultáneamente a esas acciones de formación, los que iniciaron la docencia sin preparación específica para ello fueron acumulando experiencias y logrando niveles de consolidación en su desempeño por medio de un mecanismo que se puede caracterizar como trayectoria docente.

Lo que es necesario subrayar aquí es que la modernización, con su expresión cientifizante de la enseñanza y la inexperiencia de amplios grupos de nuevos profesores, permitió que las acciones de formación estuvieran ubicadas en un terreno del dominio de los formadores y relativamente alejado de las condiciones y posibilidades efectivas de docencia, es decir, de la temática de las técnicas y métodos de enseñanza.

Era posible ubicar a los maestros en preocupaciones que podía solventar el formador de profesores. Era legítima la presencia del formador y reconocido su aporte. En estos momentos gozaban de prestigio y credibilidad tanto las acciones de for-

mación como la docencia, ya que se consideraban actividades de alto status al ser regidas por principios sistémicos con base científica.

Un segundo período trajo nuevas preocupaciones. Se desplazó el afán exclusivo por las técnicas y métodos de enseñanza y se agregó el interés por los temas y enfoques teóricos a tratar. Esto reubicó el terreno en que se debía desplegar la formación; ahora el formador se debía instalar en un campo familiar para el profesor y muchas veces desconocido para él. Las dificultades que enfrentaron los formadores y los centros de formación son: los ya referidos a su condición de alejamiento de la docencia -con el consiguiente desconocimiento de contenidos curriculares específicos- y, la necesidad de satisfacer dudas y demandas de formación temática para una gama muy amplia de campos de conocimiento.

La legitimidad de la formación docente empezó a ser cuestionada. La capacitación técnico-metodológica manifestó sus límites y evidenció su principal falla: estar separada, ser independiente de los contenidos a enseñar. La posibilidad de acercamiento fructífero entre las funciones de docencia y de formación de profesores se vio malograda por el poco apoyo que dan los métodos universales, comparados con lo que ofrecen, y por la incapacidad de los formadores para orientar sobre todos los contenidos temáticos. No en todos los casos se logró la síntesis requerida para la docencia: transmitir un saber disciplinario con métodos específicos.

Las dos funciones que están separadas institucionalmente no siempre lograron fusionarse en el acto de formación. Cada una tiende a concentrarse dentro de los límites de su demarcación. En este movimiento, la formación de profesores perdió su base de sustentación al ser requerida en el terreno propio de la enseñanza. Mostró también ser una instancia solicitada intermitentemente (lo que se manifiesta, por ejemplo, en el hecho de que las acciones son desarrolladas predominantemente en períodos intersemestrales), así como la necesidad de aparecer articulada en un proyecto académico de la institución. Estas condiciones le imprimen un sello característico a las acciones y centros de formación docente: la necesidad de ligarse a actividades permanentes y la dependencia respecto a proyectos innovadores en la institución.

El modo en que cada centro o grupo de formadores ha enfrentado su condición de dependencia es diverso, pero podemos señalar que un elemento que interviene en la definición del tipo de propuesta de formación es su ubicación (organizativamente hablando), con relación a la docencia. Existen formadores incorporados a una carrera, para allí realizar tareas de apoyo; pero hay instancias de formación para reforzar a una escuela que tiene varias carreras y, finalmente están los

centros de formación separados de las escuelas donde acuden los profesores a participar en los eventos que se ofrecen.

Esta ubicación es un factor que interviene en cuanto a las propuestas de formación, al menos en dos aspectos: familiaridad con los contenidos de enseñanza y susceptibilidad frente a las presiones cotidianas de la docencia. En la medida en que la ubicación se acerque más al primero, las acciones tienden a ser más específicas sobre los temas de enseñanza y coparticiparán de las preocupaciones de los maestros. Si se acercan al tercer caso, los eventos tienden a ser menos específicos (respecto a los contenidos de enseñanza) y menos involucrados en las condiciones en que se despliega la docencia cotidianamente.

La situación de lejanía permite un tratamiento característico de la docencia: como objeto de estudio, análisis o crítica. Así, encontramos nuevamente que la función y la posición institucional posibilita un tipo de abordaje y dificulta otros. Los formadores, docentes separados de la enseñanza escolar, tienden a enfrentar la docencia como objeto de análisis, no como asunto a realizar. Además su ejercicio docente es distinto por: los tiempos de realización -períodos intersemestrales-, posibilidades de preparación, apoyos con que se cuenta, número de asistentes y la duración misma del evento. Aunado a ello, esta práctica, con condiciones de privilegio, es vivida como actividad y no deviene en objeto de estudio; en muchos casos, la experiencia se comunica a través de informes de trabajo, con lo que el pensamiento de los formadores se burocratiza, convirtiéndose en satisfactor de demandas institucionales que solicitan la difusión de experiencias reproducibles y generalizables. La comunicación y extrapolación de experiencias concreta la idea de modelo.

Tomando en cuenta las funciones institucionales, las estructuras organizativas de las escuelas, el tipo de responsabilidades académicas asignadas a cada sector de profesores y los límites y posibilidades surgidas de estas condiciones, es como podemos entender el surgimiento de determinadas propuestas de formación. Particularmente la idea de que el docente investiga su práctica docente.

Este interés deviene de una posición institucional cuya responsabilidad central no es la de realizar funciones de enseñanza: se trata de sectores que cuentan con condiciones de tiempo y preocupaciones distintas al logro de los programas. Aunque esos sectores sean de grupos de profesores que han estado encargados de docencia; pero ahora se trata de un tipo de tratamiento distinto: la intención es comprender o interrogar de una manera diversa, particular, la práctica docente. Este interés surge, y es posible de satisfacer cuando tal labor deja espacio para acceder a otro tipo de preocupaciones y prácticas. En este sentido, podemos afirmar que investigar la prác-

tica docente requiere de un tratamiento distinto, alejado del interés de formar, de dirigir, y concentrado en el afán de preguntar, de conocer.

Investigar la práctica docente es tarea de un investigador, aunque éste sea profesor; pero en el momento de hacerlo, lo realiza en tanto investigador.

Existe una imagen de investigador-docente, que resulta muy peculiar. Esta surgió como una estrategia de formación de profesores, que pretende que el docente sea investigador de su propia práctica. No se trata de los conocidos proyectos de corte experimentalista, en los que se intentan probar los resultados de una nueva estrategia didáctico-pedagógica, como en el caso de la investigación-acción.

Esta idea pretende que el docente investigue su práctica desde el punto de vista de los determinantes socio-políticos de su quehacer; desde el significado ideológico, cultural e institucional que tiene; del develamiento de los roles de autoridad y sumisión que juegan alumnos y maestros.

Independientemente del hecho de que para arrancar una investigación de este corte se requiere de una amplia formación teórica en el campo de la sociología, nos interesa señalar que esta idea descentra a los profesores en ejercicio de sus preocupaciones como docente; les demanda una inserción distinta en esta tarea: indagar. El problema no es que los profesores investiguen o no, sino que se trata de eventos de formación para la docencia que promueven una fuga de la misma. Son cursos que colocan a los profesores en terrenos descentrados de su labor y extraños a su experiencia. Son terrenos relativamente alejados a las presiones de la enseñanza y relativamente próximos a los formadores.

La idea de que el docente sea investigador de su propia práctica es una nueva manera de colocar al maestro en una reflexión que es en mayor medida dominio del formador. Es otra forma de instaurar preocupaciones del formador, donde éste se encuentra en mejores posibilidades de manifestar un saber valioso y de legitimar su presencia.

Dicha propuesta, hemos visto, no atiende a la docencia, desde el punto de vista de su realización o mejoramiento; pero tampoco capacita para la investigación. Esta requiere de un amplio dominio de determinado campo teórico y metodológico. Investigar, lo hemos señalado, es una labor específica, distinta de la enseñanza y requiere una formación también específica. Formación que no se logra en un curso para profesores. Investigar es una tarea compleja que se diferencia claramente de una

serie de actividades de estudio, actualización, recopilación, descripción de situaciones, evaluación, etc.

Si por investigar se entiende la realización de actividades académicas diversas que no apuntan necesariamente a la búsqueda rigurosa (teórica y metodológicamente) de respuestas a preguntas no contestadas, ello significa un marcado relajamiento de la tarea de investigación.

Encontramos, entonces, que se trata de una propuesta desafortunada, en tanto que ni forma para la docencia, ni prepara para la investigación. Es una propuesta de formación que evade su función de apoyo a la labor docente; crea el mito de que se logra investigar y oculta el hecho de que legitima, entre sectores de docentes, intereses, preocupaciones y conceptos que son promovidos desde la función ambigua e inestable de formación docente y se traduce en una posible construcción del tan requerido proyecto contínuo, estable, que le otorgue una función incuestionada a los centros y actividades de formación.

IV.- La relación docencia e investigación. Dificultades de integración.

Son diversas las fuentes de donde surge la idea de relacionar la docencia y la investigación; inicialmente podemos señalar las siguientes: el reconocimiento de cierta falta de tradición de investigadores en países como el nuestro; con la proclama de la relación entre docencia e investigación se aspira a subsanar una deficiencia real.

En segundo lugar está el ideal de otorgar a los docentes cierta formación amplia, ya que se supone esto permitirá la reflexión sobre su hacer -el maestro permanece en "falta" y la investigación tenderá a "completarlo"-.

En tercer lugar, la docencia misma tiende a provocar interrogantes a quienes la realizan; estas inquietudes prefiguran y delimitan problemáticas susceptibles de ser tratadas como objetos de investigación o reflexión. Asimismo, esta condición posibilita engarzar los intereses de análisis entre maestros, formadores e investigadores. En esta confluencia de proyectos la formación docente se presenta como el medio que consolidará la deseada vinculación entre docencia e investigación.

Sin embargo, aún cuando la relación docencia-investigación en lo educativo es loable, habrá que reconocer que su aparición fue tomada sin mucha reflexión por aquellos que la han propagado, e inclusive se exagera con el mito de que el docente investigue su propia práctica.

A partir de las reflexiones planteadas, sintetizaremos los problemas que se presentan en la tan buscada relación:

1.- Tal como hemos caracterizado a la docencia -como acto de establecimiento de certezas- y la investigación -como acto de suspensión de certezas-, la propuesta de la relación docencia-investigación en el acto de la docencia sugiere la idea de un sujeto dividido entre la certeza que transmite y la suspensión que tendría que realizar en el acto de investigar su propia práctica. Es la conciencia que exige legitimar una lectura de la realidad y, simultáneamente, cuestionarla en el momento en que es enunciada. Es por ello que habrá que crear un nuevo sentido de la relación docencia-investigación, ya que en muchas de las propuestas que circulan hay desconocimiento o ausencia de reflexión sobre el acto estructural de la docencia.

2.- A la vez que hay cierta posición objetivista en la propuesta de relación entre docencia e investigación en el acto de la docencia, ya que supone que lo que esencialmente se transmite es la lógica de la disciplina. Sin duda esto también está en juego; pero hay un sinnúmero de mediaciones que en la enseñanza de un conocimiento disciplinar se ponen en acto, proyecto y discurso de formación revisten el tratamiento del contenido y otorgan al maestro los fundamentos valorativos para la transmisión de certezas.

3.- La propuesta de relación de docencia e investigación ha enriquecido el panorama educativo, pero tal propuesta en lo aparente sólo ha atendido un polo: la docencia, ya que es un espacio que necesariamente reclama la actualización de los profesores en la disciplina particular y su devolución en el escenario de la formación, pero empobrece la noción de investigación al conceptualizarla como algo sumamente sencillo de realizar, y/o confundirla como rastreo bibliográfico, o con informe de actividades realizadas en la docencia.

4.- A lo anterior se añade lo que se concibe como investigación y se enseña como tal; se recurre a proporcionar diferentes perspectivas, pero se centra en la técnica, con lo que el espacio intermedio -lo metodológico- se pierde al confundirse con lo técnico.

5.- A nivel administrativo, las confusiones se materializan.* Si antes sólo existían el docente y el investigador, en la actualidad se ha generado un espacio intermedio con una incapacidad para concretar efectivamente prácticas: el docente investigador, sujeto que desde el ángulo administrativo no es ni docente ni investigador, pero que crea el espacio imaginario de transición para llegar a ser investigador. Sin duda, aquí permanece cierto racismo al concebir, de todos modos a la docencia como algo en sí mismo, desdeñable, de la cual habrá que alejarse, aún cuando contradictoriamente se la reconozca como la función más importante en las universidades.

* Excepto en las universidades cuya contratación norma el desarrollo de las dos funciones como lo es el caso de la UAM.

LA INVESTIGACION COMO ESTRATEGIA INTEGRADORA DE LA PRACTICA DOCENTE.

Mtra. Marcela Tovar G.

*Mtro. Ubaldo Chamorro L.**

1. Marco conceptual y analítico.

En la base de esta estrategia subyacen los siguientes postulados:

1.1. La práctica educativa-científica es una práctica totalizadora y unitaria.

El concepto de la totalidad(1) educativa es un concepto integrador a través del cual se supera todo intento de parcelación o particularización de la labor educa-

* ANUIES

1 "El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momento del desarrollo social", en Lukacs, G., 1969: 10.

tiva. Sólo por medio de este concepto se posibilita una visión global de la acción educativa, pues es el que propicia la articulación de todos los procesos concretos, particulares que se dan en un proceso educativo.

Abordada desde esta perspectiva, la acción educativa debería ser *develada* de todas sus delimitaciones conscientes e inconscientes. Las delimitaciones de la acción educativa (además de estar ella deslindada ya por la misma filosofía y política de cada institución), están conformadas por otros aspectos, tales como los conceptos en los cuales se apoyan las formas de enseñanza e investigación, los criterios que se utilizan para seleccionar y establecer prioridades entre los contenidos disciplinarios o la elección de los temas de investigación.(2) Las decisiones al respecto de los puntos señalados en los párrafos anteriores, por lo regular quedan, generalmente, al arbitrio de los docentes e investigadores en nuestros centros de Educación Superior. Pero, por lo general, los académicos, también se encuentran exentos de mecanismos institucionales que conlleven cierta exigencia para la explicitación o delimitación de los mismos. Sin embargo, si en alguna circunstancia surgen mecanismos que plantean la necesidad de conocer y explicar el punto de partida de la práctica educativa se esgrimen argumentos tales como la *libertad de cátedra*, en defensa de tanta afrenta al personal universitario. Esta situación ya nos adelanta algo de las características en las cuales se enmarca la *praxis educativa*.(3) La realización del trabajo pedagógico está siempre mediatizada por distintos factores, es decir, la relación entre educando y educador no se da de una manera directa y natural, sino sobre la base de un contexto institucional que la postura consignada en el párrafo anterior, impide con frecuencia

2 "La elección del tema a investigar (o de los contenidos disciplinarios) es cuestión ética, y la ética es una faceta de la ideología cuando no de la ideología misma". E. Rosenblueth en *Sobre ciencia e ideología*. 1980: 54.

3 Por *praxis* entenderemos en este trabajo, una acción consciente, intencionada, objetiva y transformadora, semánticamente superadora de la dimensión espontánea, utilitaria y peyorativa de la acción del hombre, que, generalmente, connota el uso de la palabra *práctica*

propiciar en el educando posiciones de mayor definición, respecto de el *qué* y el *cómo* estudiar y por ende del *para qué* hacerlo, y aún más, sobre el *para quién* enseñar o investigar. Sin embargo, cualquier proceso creativo crítico y consciente conlleva como premisa básica la precisión y aclaración de todos los elementos que presupone el proceso de búsqueda científica.

La situación descrita nos permite reafirmar el punto de partida que hemos escogido: el *develamiento de la praxis educativa*.(4) Este develamiento nos permitirá encontrar vetas promisorias para desarrollar procesos mucho más significativos en nuestras instituciones de enseñanza superior, y hasta la superación de cierta tendencia, muy en boga en el medio educativo, que partiendo de premisas parciales y focales sugiere prácticas educativas que se enmarcan dentro de planteamientos mecánicos y conductuales, que estrechan, peligrosamente, el horizonte de todo trabajo educativo, y mucho más del proceso educativo del medio superior.

El develamiento de la *praxis educativa* presupone la asunción de una verdadera "*conciencia de la praxis*".(5) A ésta se "llega superando, a su vez, el punto de vista limitado y mistificado de la conciencia idealista -que fue superación del punto de vista inmediato, abstracto y unilateral de la conciencia ordinaria- y no volviendo a un estado anterior o prefilosófico. En este sentido, la destrucción de la actitud propia de la conciencia ordinaria es condición indispensable para superar toda conciencia mistificada de la praxis y elevarse a un punto de vista objetivo, científico, sobre la actividad práctica del hombre. Sólo así pueden unirse conscientemente el pensamiento y la acción". (Sánchez V., A. 1980: 23).

4 La característica esencial que particulariza y diferencia a la *praxis* de otros términos afines constituye lo siguiente: la acción implicada en el concepto tiende, necesariamente, a la transformación de la naturaleza material, (humana o social), objetiva y real, para satisfacer determinada necesidad humana. En esto radica su mayor extensión y riqueza semántica.

5 El concepto *praxis* abarca en su plenitud el sujeto y a la materia de toda acción, dos elementos en interacción que intentaremos evidenciar permanentemente en el desarrollo de nuestro trabajo por su fuerza dialéctica.

De acuerdo a lo dicho hasta aquí, cuando estamos postulando el develamiento de la *praxis*, nos referimos a la explicitación de los supuestos teóricos y metodológicos que toda acción educativa presupone. Estos supuestos están generalmente enmarcados formalmente dentro de la ciencia de la educación, con lo que debemos percatarnos una vez más que no existe educación sin teoría, y la *praxis educativa*, que tiene como fundamento a la ciencia de la educación, "observa como rasgo principal la tendencia a la transformación de las condiciones de vida concretas de los hombres. (Tecla Jiménez, A., 1982 : 142)(6)

Por lo tanto, la explicitación de las premisas en las que se sustenta la *praxis educativa* de los docentes e investigadores es tanto una exigencia del mismo desarrollo científico y disciplinario del profesional, como un signo de respeto al sujeto mismo de la educación, que es el alumno. De esta forma, el desarrollo consciente del proceso educativo requiere la participación del alumno y de todos aquellos elementos que hacen del proceso educativo en las instituciones de educación superior una instancia de reflexión científica correlativa a la producción de conocimientos orientados a dar respuesta a los ingentes problemas y desafíos de nuestras sociedades subdesarrolladas.

Las consideraciones formuladas hacen pensar en la necesidad de una revisión permanente de la *praxis* y que además la convierta en una herramienta para superar situaciones y actitudes erráticas como las tendencias estereotipadas(7) que han limitado sobre-manera el servicio de los institutos de educación superior al medio socio-económico, cultural e histórico donde se hallan insertos.

Asimismo, si asumimos que la acción educativa en el nivel superior, en su doble vertiente docencia-investigación, se orienta hacia la transmisión y búsqueda de conocimientos, ello exige considerar el problema de su generación, captación, e incluso su reproducción, es decir, el problema epistemológico. Esto conlleva una definición teórico-metodológica que no debe seguir soslayándose en el trabajo educativo, pues

6 "Puesto que los hombres son el resultado de las circunstancias, de lo que se trata es de transformar esas circunstancias". (Tecla Jiménez, A., 1982 : 142).

7 Incluimos dentro de la tendencia indicada a la postura sostenida por los partidarios de la "Tecnología Educativa", cuya influencia sigue presente en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Existe al respecto una abundante bibliografía en nuestro medio.

si la educación superior se esfuerza en dar solución a la problemática global de la sociedad, ello sólo se logrará si capta, genera y reproduce conocimientos objetivos, es decir, científicos, y ésto exige como primer paso la clarificación de los supuestos teórico-metodológicos, que permitan el diseño de acciones educativas coherentes.

1.2. El acceso al conocimiento se da en una relación entre el sujeto y su entorno natural-material y social.

La premisa de la cual se parte en este trabajo para caracterizar el conocimiento humano es la siguiente: el conocimiento es un hecho, y el acceso a él implica una relación entre el sujeto y su entorno tanto natural como social. Esta posición connota una opción epistemológica: el conocimiento tiene un origen práctico perceptible y conceptual e histórico, dialécticamente integrado.(8) De la premisa y la opción epistemológica expuesta se derivan las características fundamentales del conocimiento: reflexivo, socio-histórico y práctico.

La reflexión como característica del conocimiento alude al hecho de que éste puede curvarse sobre sí mismo y volverse objeto de su propia mirada; esto implica no sólo saber, sino también saber que se sabe; este fenómeno está en directa relación con el sujeto cognoscente: el hombre, en orden a su capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sobre su práctica desde una visión totalizadora.(9) En este sentido la reflexibilidad es inherente a su condición de hombre. Así, la posibilidad de desarrollo y consolidación del conocimiento científico está directamente relacionado con la reflexibilidad que conlleva una constante sistematización, replanteamiento y depuración mediante reglas y procedimientos específicos que permiten elaborar versiones más acabadas y cercanas a la realidad.

8 "Práctica y teoría o práctica y conciencia no deben considerarse como dos elementos o actividades separadas, sino como dos polos de una totalidad que mutuamente se exigen y se repelen", R. Dri en "Los modos del saber y su periodización", pág. 21.

9 "El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momento del desarrollo social" en Lukacs, G., 1969: 10.

El carácter socio-histórico del conocimiento significa que es resultado de un proceso histórico y colectivo; sus reglas de funcionamiento, sus temas e intereses, son sociales; su desarrollo, al ser histórico, está entretelado y permeado por todos los procesos sociales, a la vez que todos éstos inciden sobre él, y lo modifican o transforman su perspectiva; y además, es el vehículo por el que se expresan las diferentes formas de conciencia colectiva.

En cuanto práctico, el conocimiento humano implica una relación de los hombres con el mundo para: "a) objetivar el mundo; es decir, elevarse conscientemente sobre las condiciones que el mundo social nos ha creado e impuesto; b) transformar el mundo; es decir, hacer del mundo-dado un mundo humano; y c) transformarse al transformar el mundo, es decir, implantar la dialéctica permanente que relaciona la transformación con la auto-transformación".(10)

1.3. La investigación y la docencia son actividades concomitantes de una sola práctica educativa.

Cuando hablamos de *praxis* en la educación superior, de hecho planteamos una generalidad, pues dicha *praxis* se constituye con la acumulación de un sinnúmero de acciones que tienen lugar en diversas áreas y momentos del proceso educativo global.(11) Así, la investigación es una parte de dicho proceso; ésta se halla envuelta en la *praxis* educativa total, pero tiene su particularidad, esto es, constituye a su vez una acción específica dentro de las actividades comprometidas por el marco general de la *praxis educativa* de la institución que la propicia.

De esta manera la investigación, es un elemento de la *praxis educativa* del nivel superior, de ahí que su tratamiento debe estar relacionado con todo lo que implica dicha *praxis*. Los elementos que entran en juego en este proceso global que, por

10 Parisí, Alberto: "Teoría del conocimiento". UPN, Mimeo, 1982. pág. 9 y siguiente.

11 Al respecto, afirma Sánchez V. Las formas específicas de *praxis*, "no son sino formas concretas particulares de una *praxis* total humana gracias a la cual el hombre como ser social y consciente humaniza el mundo y se humaniza a sí mismo". Sánchez V. 1980: 260.

supuesto, no se reducen sólo a la dialéctica de las funciones básicas de las instituciones educativas, sino que concierne también a la dialéctica entre teoría y realidad, como un medio de poner a prueba el bagaje teórico-metodológico que sustenta dicho proceso educativo global.

Ubicada en este contexto, la investigación no es tampoco una acción desprovista de teoría, ni constituye una acción neutral, mediadora ni justificadora, sino que es una acción dinámica, creativa, intencionada, inquisidora, que tiene como finalidad la captación, generación y reproducción de conocimientos.(12) Ahí radica su fuerza y su actualidad por cuanto constituye la forma de enfrentar y superar los desafíos que presenta la realidad como fenómeno que debe ser explicado en todas sus manifestaciones.

En este sentido, la dimensión de la *praxis* ofrece una alternativa real, debido a su potencialidad creadora, resultante del hecho de conjugar la teoría y la práctica en una unidad. Además, ella aporta los elementos necesarios para el mejoramiento y la superación de ciertas pautas educativas(13) que eventualmente han pretendido fincar la solución del problema educativo en sus aspectos de "práctica" en el aula, operacionalizada a través de la denominada Tecnología Educativa, adoptando formulaciones y propuestas mecánicas.(14)

12 "Según Merton, la investigación desempeña cuatro funciones principales: suscita, rehace, da una nueva orientación y esclarece la teoría" (citado por Grawitz, M., 1975: 442)

13 Nos referimos a las tendencias mecanicistas y conductuales que ya hemos comentado en páginas anteriores y que han generado innumerables prácticas innovadoras, pero irrelevantes en términos de propiciar procesos más totalizadores y por ende superadores de los problemas que atañen al medio educativo superior.

14 Los principios de organización a que es factible reducir la tecnología educativa no tienen cabida ni sentido porque tienden a la ideologización de los mismos, y por ello también de los contenidos y metas de la praxis educativa, antes estorban en el mundo educativo por cuanto postergan el uso de la metodología científica en el proceder de los docentes e investigadores a quienes de esta forma desvían la atención de lo esencial de su labor, conduciéndoles a llenar un hueco que más vale reconocer que existe a sentirnos satisfechos con reduccionismos de formas.

1.4. El trabajo pedagógico de cualquier práctica educativa es una acción mediatizada por: a) la relación educando-educador; b) el marco institucional y social históricamente establecido.

Educandos y educadores establecen en la práctica una relación pedagógica en la cual se hacen presentes como mediadores imprescindibles: una teoría pedagógica, reflexionada o implícita, un discurso pedagógico dominante, y una estructura organizativa de las experiencias educativas, en la cual se materializa, generalmente, la ideología⁽¹⁵⁾ que da coherencia y racionalidad a la práctica educativa, desde el punto de vista institucional.

Los protagonistas centrales del proceso educativo son los educadores y educandos.⁽¹⁶⁾ La realización del trabajo pedagógico está siempre mediatizada por distintos factores, es decir, la relación entre educando y educador no se da de una manera directa y natural, sino sobre la base de un contexto institucional que la determina, y en el marco de la organización social en la cual se ubica la institución. La estructura organizativa constituye, como ya se indicó, la forma en la cual se materializa la concepción educativa presente en la sociedad global, que es asumida, a su vez, por la institución universitaria. Esta última, además de concebir la educación en cierta forma, le asigna, junto con la sociedad, una función específica a desempeñar.

Mediante la estructura organizativa se instrumentan las formas de organización y división del trabajo y los mecanismos de control que se consideran necesarios para su operación cotidiana, y que generalmente reproduce las formas de organiza-

15 Se utiliza aquí el término ideología en su sentido positivo, para designar aquellas concepciones que definen la razón de ser de la institución universitaria: sus finalidades y objetivos, la función que cumple en la sociedad, su concepción de hombre y del educando, de organización social, su perspectiva valorativa, etc.

16 El trabajo que realizan en el aula, constituye una práctica que sintetiza el conjunto de determinaciones y significaciones sociales que se le imprimen al proceso educativo. Desde esta perspectiva, es una práctica social totalizadora.

ción y control dominantes, presentes en la sociedad global.(17) Esto presupone la existencia de una estructura jerárquica, que establece los mecanismos de ejercicio de la autoridad. Así pues, su incidencia sobre el trabajo pedagógico es directa, aunque no sea evidente. La estructura organizativa actúa:

- Como elemento organizador del trabajo pedagógico, de los educadores y educandos, de los administradores y demás personal de servicio.
- Como soporte operativo del trabajo pedagógico.
- Como condición indispensable de factibilidad de los procesos educativos institucionales.
- Estableciendo las legitimidades dentro del ejercicio de la tarea educativa.

Muchas de las decisiones que se toman en el aula guardan una relación estrecha con los requerimientos de la estructura organizativa: control de asistencias, delimitación de contenidos curriculares, mecanismos y formas de evaluación, etc. Sin

17 La institución escolar no siempre opera mecánicamente como reproductora del sistema social, ya que el desarrollo de este último supone la existencia de dos procesos: reproducción/transformación social. Por otro lado, al ser la institución escolar mediadora entre los distintos grupos sociales que conforman la sociedad, se convierte en un campo de confrontación ideológica permanente.

embargo, muchos de estos procesos se le presentan al educador como elementos de trabajo académico,(18) que forman parte de y obtienen su racionalidad en lo académico. Así, la estructura organizativa introduce y legitima actividades dentro del ejercicio de la teoría educativa que obedecen más a las necesidades de control de la propia estructura, que a su necesidad académica.(19)

En relación a la teoría pedagógica, ésta comprende: una filosofía educativa en la que se hacen presente los fines, principios y objetivos del proceso de formación y los roles de educando y educador; una teoría del proceso de enseñanza, en la que subyacen tres elementos que constituyen la base de la planificación del proceso pedagógico (una teoría del conocimiento, los principios rectores del método y una teoría de la organización de las experiencias educativas a desarrollar). A esta última a menudo se le engloba bajo la denominación de teoría curricular.(20) Ahora bien, dicha teoría pedagógica no se instrumenta mecánicamente y directamente en la práctica educativa, ya que esta última queda delimitada por las condiciones objetivas en las cuales se desarrolla el proceso educativo, por las condiciones subjetivas de los actores involucrados en el mismo, y por las intenciones y racionalidad científica que contiene el discurso. Dentro de las primeras se encuentran todos aquellos factores que, proviniendo de la dinámica institucional o de la sociedad global, constituyen hechos o fuerzas factibles de incidir sobre el proceso educativo. Dentro de las segundas, podemos ubicar los niveles de desarrollo ideológico de los sujetos involucrados, sus aspiraciones, su

18 Especialmente, los mecanismos de evaluación del aprendizaje parecen estar más relacionados con el control del avance y promedios del alumno, que con el aprendizaje de los contenidos curriculares.

19 Esto no significa que la actividad pedagógica deba tener como base la supresión de la estructura organizativa, ya que, en cuanto actividad social intencionada, requiere siempre de mecanismos de control y de dirección, que son, como ya se dijo, una condición de viabilidad. Lo que se cuestiona permanentemente es el contenido e intereses de las actividades que la estructura organizativa introduce en el proceso de formación de estudiantes.

20 Ha habido una tendencia generalizada a definir los parámetros del diseño curricular a partir de necesidades de orden administrativo, tales como la modernización y la eficientización del aparato educativo, y que a menudo conlleva propósitos académicos y/o de formación parcializada y focal de los educandos. Dicho planteamiento, al parcializar el análisis, carece de cientificidad. Los parámetros de definición del proyecto curricular provienen: del proyecto de formación de la manera como se concibe la inserción del profesional en la sociedad, y de la teoría pedagógica, así como de la introducción, en el análisis de la currícula, de las consideraciones (a introducir) en relación al objeto de estudio que articula la formación del profesional.

adscripción valorativa, etc. Dentro de las intenciones, se puede ubicar a todas aquellas premisas científicas o ideológicas que impactan el proceso educativo, ya sea porque tienen posibilidad de realización histórica, ya sea porque son asumidas por los factores sociales del proceso e impulsadas al interior de la institución escolar. Es entre estos márgenes que se desarrolla, contradictoriamente, la práctica pedagógica de los maestros.

Los fines y objetivos que la sociedad global, o el Estado, le asignan al proceso pedagógico, se expresan como discurso dominante sobre el deber ser de la educación y del quehacer institucional, e incide aún en el nivel de la práctica educativa. El discurso dominante constituye la explicitación de las normatividades legítimas de existencia y razón de ser de la institución. En cuanto discurso dominante, condensa la visión de la clase dominante en relación al proceso educativo. Sin embargo, no es único y monolítico, sino que a partir de sus postulados básicos, se desarrolla la confrontación ideológica con los distintos grupos y clases que componen la sociedad, lo cual significa que también hay otros discursos que se presentan como alternativos al dominante y frente a los cuales éste es continuamente obligado a confrontarse en la realidad cotidiana.

Es así que la práctica educativa condensa, en su ejercicio cotidiano, todo el tramo de relaciones sociales y de finalidades, perspectivas, enfoques y legitimidades sobre los cuales se hace posible su realización. Así constituye también la instancia más concreta del proyecto de formación de una institución de educación superior. Pero mucho de su racionalidad se plantea en este nivel como deber ser o norma de actuación "natural", sin que se explicita en ella más que algunos de los elementos de ese complejo tramado de relaciones sociales. La práctica educativa viene a constituir, entonces, el lugar y la forma como se plasma, en la cotidianeidad, un proyecto de formación institucional.

2. Hacia una nueva Práctica Docente.

Aún cuando tanto la investigación como la docencia son actividades que tienen su especificidad, y por ello, algunos puntos de diferencia, es necesario percibir una nueva práctica pedagógica profesional que las vincule orgánicamente y que coadyuve a su vez a enmarcar la práctica de los educandos hacia un ejercicio profesional cada vez más consistente y acorde a las reales exigencias y necesidades sociales.

La vinculación de la investigación y la docencia será posible si la ubicamos dentro de una concepción de la práctica educativa más totalizante y por ello factible de otorgar vinculación orgánica a las mismas.

A fin de lograr esa concepción más totalizante de la práctica educativa empezaremos definiendo a la misma como una práctica social, permeada por todas las contradicciones de la sociedad global, y que se expresan en el nivel institucional de una forma particular. Para el educador, resulta indispensable la realización de un esfuerzo de reflexión que le lleve a ubicar, en su contexto de relaciones inmediato, esta racionalidad que lo sobredetermina y le circunscribe su actuar diario.

La práctica educativa, en cuanto práctica social, puede ser *alienada o concienzada*. En el primer caso, estamos frente al educador que no reflexiona sobre las premisas de su propio quehacer, sino que asume mecánicamente el conjunto de elementos que implica la realización de la labor educativa. En cuanto al segundo, tenemos una práctica en la que el maestro *resignifica* la labor educativa cotidiana, dándole contenido y dirección. Dentro de esta última perspectiva, podemos definir a la práctica docente institucional como: *una actividad profesional, pedagógica e intencionada desarrollada en un espacio colectivo, caracterizado por la interacción, cuyo eje es la investigación*. Su intencionalidad se oriente hacia la transmisión, generación, re-creación y apropiación de conocimientos inscrita siempre dentro de un proyecto de formación del hombre.

Mediante esta acción se forman profesionales necesarios para el desarrollo del aparato productivo del país, y se generan muchos de los conocimientos sustanciales para apoyar los procesos globales de la sociedad.

La práctica docente institucional es una instancia de transmisión del conocimiento porque una de sus principales funciones consiste en sintetizar y difundir los conocimientos y el acervo cultural acumulado en una sociedad, y que conforman la base de posteriores desarrollos en la Ciencia, en las Humanidades y en las Artes. Pero también es un hecho aceptado que la acción educativa no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que lleva inherente la transmisión de actitudes y valores tanto por parte del educador, como por parte de los alumnos. De allí la importancia que reviste la definición de proyectos educativos con criterios valorales explícitos en relación a los aspectos sociales, humanísticos y políticos que sirvan de parámetros objetivos de contrastación a los actores del proceso.

Por otro lado, la práctica docente constituye una instancia de generación y recreación de conocimientos en la medida en que los conocimientos no sólo se redescubren y cobran significado a la luz de los problemas que en el campo profesional les plantea a los sujetos, sino que puede, y debe, proyectarse hacia una instancia real de producción de conocimientos. Esto dimensiona las posibilidades formativas del estudiante, ya que lo introduce en el develamiento y dominio de los elementos necesarios

para la investigación científica. De allí que una de las bases fundamentales de la práctica docente la constituye el conocimiento y manejo del método científico, en dos niveles: en cuanto a los contenidos y al área disciplinar dentro de los cuales se realiza la actividad educativa, y en cuanto a la reflexión y sistematización del propio trabajo pedagógico.

Esta última perspectiva nos deja claro que el ámbito educativo no se reduce a la interiorización y/o apropiación de contenidos nuevos o viejos; implica su adecuación a las particulares circunstancias del medio social para el cual se prepara el estudiante. Esto requiere la construcción de un espacio crítico e interdisciplinario(21) entre todos los involucrados en el proceso, así como los adecuados niveles de participación. Implica, asimismo, involucrar al alumno en los desafíos propios del quehacer científico, es decir, en la investigación propiamente dicha.

En este sentido, la acción educativa se propone la apropiación del conocimiento, en la medida en que no sólo tiene como objetivo la interiorización simple del conocimiento por el conocimiento, ni siquiera de aquellos conocimientos relacionados con un campo profesional, sino su uso y manejo en relación a problemas concretos y la reflexión sobre la incidencia social de tales conocimientos.

Indudablemente que esta definición de la práctica docente requerirá de un profesional de la enseñanza con una visión comprehensiva tanto de sus premisas epistemológicas, como de los problemas y fenómenos relacionados con el campo disciplinar en el cual se halla inscrita la práctica, la que le permitirá introducir a los alumnos en el proceso de su propio desarrollo como educandos y en cuanto a futuros profesionales de la ciencia.

21 Es preciso hacer una distinción clara entre dos términos que a menudo se presentan como intercambiables: "multidisciplinarios" e "interdisciplinarios". El primero, en el terreno de la docencia implica yuxtaposición: Se agrega al currículo básico de una ciencia o profesión algunos cursos, generalmente de nivel introductorio, de otras disciplinas. En cambio, lo interdisciplinario implica integración y síntesis. Así, por ejemplo, el tronco articular de la docencia sigue siendo una disciplina claramente establecida. Son las raíces de este tronco, los principios básicos y los supuestos implícitos en que él descansa, los que se analizarán como parte del programa, con la ayuda de la estructura conceptual y los métodos de otras disciplinas. En el caso de las ciencias naturales, esto se haría con ayuda de elementos, enfoques y perspectivas tomados de las ciencias sociales (Gyarmati, S/F. p. 24).

Por otra parte, la asunción del quehacer del educador como una actividad científica implica, necesariamente, abordarlo desde tres aspectos fundamentales. El primero de ellos corresponde a la teoría educativa que subyace en la práctica pedagógica, es decir, el conjunto de concepciones teóricas que la fundamentan, y que tiene como sustrato un cuerpo disciplinar de conocimientos teóricos, y que son enriquecidos en la medida en que partiendo de categorías conceptuales específicas, se realiza constantemente la reflexión sobre la práctica. El segundo aspecto se refiere al método para realizar dicha acción. Abarca los problemas inherentes a la racionalidad y organización que confieren objetividad a la forma que se adopte para el ejercicio de la actividad educativa. Entonces, el método comprende aquellos elementos relacionados con el cómo proceder en el trabajo pedagógico. En tercer lugar, el educador siempre se auxilia de técnicas que pueden ser coherentes o no con la metodología en general adoptada o con la teoría, o muy contradictorias. Este es el nivel más concreto de la organización del trabajo pedagógico. Y a menudo, el que con mayor entusiasmo se desarrolla en la actividad cotidiana, tal vez por su relación inmediata con las realidades y problemas del proceso de enseñanza y la educación en general.

Evidentemente que además de los aspectos mencionados, la práctica docente se enmarca también dentro de su referencia natural: el currículum,⁽²²⁾ mismo que a su vez se concreta en el trabajo cotidiano. El currículum viene a ser, entonces, la referencia más inmediata del trabajo del educador, en tanto que el proyecto educativo institucional constituye la instancia mediadora, y por ello, generalmente de un mayor nivel de abstracción en cuanto a la definición del quehacer educativo.

Dentro de esta percepción de la experiencia educativa no caben los *modelos universales* para la acción particular a desarrollar; pueden (y deben) existir tantos modelos como experiencias haya. En este sentido, esta forma de visualizar el trabajo pedagógico no pretende constituirse en un modelo único de acción educativa, sino más bien se asienta en algunos principios básicos que orientan la formulación y/o construcción de modelos de acción adecuables para cada situación particular. Sus características principales serían:

22 En el currículum se cristalizan las concepciones educativas que sustentan el proyecto de formación dominante en una institución. Generalmente, es el resultado de la incidencia de distintas maneras de concebir lo educativo-formativo en una institución específica.

- Su tendencia a abarcar el análisis de los fenómenos y hechos bajo estudio desde una perspectiva totalizadora, es decir, una perspectiva que permita explicarlos científicamente diferenciando lo esencial de lo secundario, así como comprender sus procesos de desarrollo.
- Una perspectiva interdisciplinaria que posibilite la integración de conocimientos en distintas disciplinas, tanto a nivel de sus aportes específicos para la comprensión de un proceso o fenómeno bajo estudio, como de las múltiples dimensiones que resultan indispensables para abarcar su explicación totalizadora.
- Cambios profundos en la organización del proceso educativo, y de la organización escolar, que hagan posible llevar a la práctica concepciones alternativas de formación del estudiante.

Estos tres elementos: enfoque totalizador, interdisciplinaria y organización, tienen posibilidades potenciales para propiciar un proceso educativo tal como sugiere la estrategia de acción explicitada en los párrafos anteriores en torno al trabajo pedagógico.

El espacio del trabajo pedagógico lo constituye la práctica docente institucional entendido como el espacio de interacción donde se realiza la acción de apropiación, generación y recreación de conocimientos, en términos científicos, en las instituciones de educación superior. La investigación se constituye en el eje del proceso realizado en dicho espacio y le nuclea a dicho proceso sin que pierda su especificidad.⁽²³⁾ De esta manera, la forma específica de realizar el trabajo pedagógico se enriquece con los aportes de la investigación, así también esta última recupera una dimensión de aplicabilidad y de contrastación con la realidad que le permite mayores grados de desarrollo, transformándose de una actividad que se propone la generación de conocimiento científico, en una práctica social en la cual la generación de conocimientos es sólo un momento de la misma, en tanto que la recreación, aprobación y uti-

23 Los procesos de investigación y docencia, en cuanto a sus fines, objetivos y metodologías, diferencias específicas. Sin embargo, pueden ser integradas en una práctica educativa, articulando orgánicamente procesos de enseñanza y apropiación de conocimientos en los que estén presentes la investigación en términos del movimiento de lo abstracto a lo concreto, y de la teoría a la práctica en el trabajo de los estudiantes como los educadores.

lización de esos conocimientos para incidir sobre la realidad forman los demás momentos del proceso totalizador de formación del estudiante. Los aspectos formativos que una práctica de esta naturaleza proporciona a los estudiantes son obvios; sobre todo, en función de las capacidades, habilidades y métodos para el análisis científico de la realidad, tanto social como natural.

3. Niveles de integración de la investigación en la práctica educativa.

Puede distinguirse cuatro niveles de integración de la investigación en la práctica docente.

3.1. En cuanto paradigma de explicación científica en el área disciplinaria en la cual se desarrolle la actividad educativa, y como método científico de investigación.

Toda materia o contenido a trabajar en la práctica educativa tiene su cuerpo teórico, que explica la dimensión de la realidad que constituye su objeto de estudio. Un punto de partida imprescindible para el trabajo pedagógico, es el manejo y comprensión de la racionalidad teórica y metodológica, del desarrollo histórico de la ciencia, y los problemas básicos del campo disciplinar.

3.2. La investigación como organizadora de experiencias significativas de aprendizaje.

El propio proceso educativo-particular de la docencia exige al docente el dominio del método científico, en cuanto elemento articulador de los contenidos presentes en los planes de estudio. Tal es el caso de los laboratorios, prácticas de campo, diseños de experimentos, servicio social y elaboración de tesis. En estos casos, y en todos aquellos en los que la experiencia de aprendizaje diseñada requiere la comprensión de principios, la articulación o generación de conocimientos, el manejo del método científico y de la racionalidad teórica de la disciplina, posibilitan a docentes y alumnos la realización de experiencias y aprendizajes que logren dos objetivos: el dominio y apropiación de los contenidos programáticos y los principios rectores del trabajo de investigación en su campo disciplinar, en la medida en que los aplica para descubrir o recrear conocimientos. En esta perspectiva, el docente-investigador está aplicando la dimensión didáctica del método científico, expresado en la investigación.

3.3. El proceso de investigación como generador de conocimientos científicos.

Consiste en la realización de investigación cuyo objeto principal es la comprensión de un cuerpo de hipótesis, validadas aún. Como práctica de investigación dentro del proceso docente, resulta imprescindible contemplar en el proceso de planificación de la misma, su dimensión pedagógica, sin descuidar su instrumentación específica, en función de generar conocimientos. El primer paso para la planificación de la investigación es la formación del grupo (docente-alumnos) y su consolidación como equipo de trabajo.(24)

El manejo de esta dimensión de articulación de investigación y docencia, presupone un mayor grado de ruptura, tanto con las concepciones tradicionales del proceso educativo, como con los roles de educando y educador. Implica también transformaciones sustanciales en la estructura organizativa para que esta última actúe como soporte del proceso, y no como obstáculo.

3.4. La investigación como proceso de reflexión y sistematización de la práctica educativa en particular y de la práctica educativa en general.

Este aspecto se conoce tradicionalmente como investigación educativa. Su especificidad hace necesaria la formación del docente en relación a los enfoques, métodos y técnicas necesarias para realizarla. Desde este punto de vista, la estructura organizativa de la institución tendría que crear las condiciones de factibilidad necesaria para la formación de grupos o colectivos de docentes que fuesen enfrentando científicamente tanto el análisis de su práctica, como los problemas del proceso educativo y de formación de los educandos en una determinada profesión. Esto implica, como puede advertirse, dos dimensiones de manejo disciplinar: en el área de la metodología de investigación en las ciencias sociales y en el área del campo disciplinar en el cual se ejerce la docencia.

4. Las condiciones de realización de esta estrategia de acción.

La realización de esta estrategia de acción en las instituciones de educación superior requiere de la explicitación o emergencia de un nuevo discurso pedagógico,

24 Inicialmente, puede plantearse como un seminario en el cuál el centro es el proceso de apropiación de conocimientos, para irse transformando en un trabajo de búsqueda científica conjunta una vez que las diferencias y dificultades iniciales se hayan superado.

así como la formulación de un proceso de trabajo acorde con éste. También resulta necesario redefinir las condiciones institucionales de ejercicio de la práctica docente, así como la realización de un diagnóstico que ubique sus condiciones actuales, y se constituya en el punto de partida de la estrategia a implantar.

Los modelos curriculares y los métodos de enseñanza tienen que sufrir un descentramiento en términos de la actividad y el rol asignado al maestro, para que éste sea capaz de formular un proceso de enseñanza en el que los procesos que se instrumentan se definan en función de dos tipos de objetivos: uno, objetivos de contenidos y/o de instrucción, y otros, objetivos de formación del futuro profesional. Una nueva relación pedagógica tiene que ser establecida, de manera que maestros y alumnos establezcan formas dinámicas de trabajo que los ubique como sujetos del proceso educativo, y donde el maestro se constituye en la dirección conciente del proceso educativo.

En términos de contenidos, las principales decisiones se toman teniendo como base la estructura teórico-metodológica de la disciplina o área de estudio, de manera que la organización de los mismos considere las jerarquías y relaciones propias de la disciplina. En la didáctica misma, en la secuencia de actividades de aprendizaje, y en la seriación de los conocimientos, los aspectos fundamentales de esta racionalidad teórica deben estar presentes. Asimismo, el perfil técnico-científico-humanístico de la profesión es una de las principales orientaciones para armar el plan curricular.

En cuanto a la dimensión de formación del estudiante resulta necesario:

- Superar la fragmentación del trabajo de los docentes y de los investigadores, para constituirse en procesos que se interrelacionen e interpenetren en los momentos necesarios para el estudiante.
- La reflexión profunda y sistemática por parte de los docentes, para ir construyendo, a partir de las condiciones concretas en las que se realiza, una práctica alternativa que permita el desarrollo de un espacio analítico, creativo y de búsqueda participativa, que integre el trabajo de maestros y alumnos.
- La superación de las concepciones de educando como sujetos pasivos del proceso de aprendizaje, para dar lugar a un nuevo tipo de estudiantes: activo, crítico, que se asume como protagonista del proceso educativo, capaz de apropiarse de los conocimientos científicos de su campo

profesional, y de contextualizar el uso y ejercicio de tales conocimientos en la sociedad en la que se desenvuelve.

La integración de la docencia-investigación requiere también, a mediano plazo, cambios profundos a nivel de las estructuras organizativas de las Universidades. Un elemento central de este cambio es la realización de un proceso de planeación que establezca, de acuerdo a las condiciones reales del medio en el que se instrumentará, la definición de los cambios necesarios, tanto en el orden institucional como en las acciones de docencia e investigación. Cada una de las instituciones, desde su situación concreta, tendrá que valorar cuáles son los cambios que resulta necesario introducir. Con ésto, estamos señalando la necesidad de que la planeación institucional tenga como punto de partida los parámetros definidos a partir de las condiciones específicas de desarrollo de la institución en su contexto particular, y de los lineamientos que a nivel global normen su quehacer.

Por otra parte, el planteamiento expuesto en las páginas anteriores tiene en su base el trabajo colectivo de los docentes, sin desconocer las posibilidades de esfuerzos personales al respecto. Aún cuando cada uno de los docentes es responsable del trabajo de ciertos elementos y contenidos curriculares específicos, la docencia-investigación tiene como uno de sus principios básicos la contrastación y reflexión de sus supuestos e hipótesis en ciertas etapas del proceso. La discusión colectiva se ha revelado en estos casos como un elemento que coadyuva a la consolidación y avance del trabajo.

El conjunto de elementos a considerar en términos de consolidación de instancias colectivas de docencia-investigación se integra así:

- El análisis de las prácticas de docencia de la institución, sus problemas, aciertos; sus supuestos teórico-metodológicos y las técnicas en las que se apoya;
- La reflexión sobre la práctica docente de la institución a la luz de la teoría;
- Caracterización del proceso de investigación científica, su racionalidad, objetivos y condiciones sociales de realización;
- El proceso de docencia-investigación en las condiciones específicas de la práctica institucional.

Estos aspectos de análisis se caracterizan por:

- La necesidad de elaborar un marco teórico conceptual que guíe la acción educativa no sólo en términos de "referencia" de la misma, sino como instrumento teórico eficaz que proporciona el conocimiento de las prácticas actuales, y de las dinámicas de desarrollo de la institución.
- Metodológicamente, se parte del conocimiento de la realidad, pero considerando la necesidad de interacción entre el instrumental teórico y la práctica docente como dos polos inseparables en el análisis.

Como podrá advertirse, en este proceso de acercamiento a la problemática que plantea la interrelación de la docencia-investigación se plasman los elementos sustanciales del método científico, ya que el punto central del trabajo lo constituye el análisis de la realidad y la reflexión de la misma a la luz de la teoría.

Bibliografía

1. Adam, Félix. "La Teoría Sinérgica y el Aprendizaje del Adulto", en *PLANIUC*, No. 6. Año, 3, Julio/Dic., 1984. Venezuela.
2. Bunge, Mario. *La Investigación Científica*. Edit. Ariel, S.A. Barcelona, 1971.
3. Bourdieu, Pierre y otros. *El oficio del Sociólogo*. Edit. Siglo XXI, S.A., México, D.F., 1981.
4. Chamorro, Ubaldo. "El Proceso Curricular en Educación Superior", *Revista Foro Universitario*, No. 52, Marzo 1985. México, D.F.
5. De Gortari, Eli. *El Método Dialéctico*. Edit. Grijalbo, S.A. Colección 70, No. 93. México, D.F. 1970.
6. Dri, Rubén. *Los Modos del saber y su periodización*, Ed. El Caballito. México, D.F., 1983.
7. Guédez, Víctor. "Lineamientos Académicos para la definición de los Perfiles Profesionales". *Revista Curriculum*, No. 10. Dic. de 1980. Año 5, Venezuela.
8. Gyarmati, Gabriela. *La Gestión y el Desarrollo de Programas de Investigación con Recursos Financieros Reducidos*. Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Mimeo, S/F.
9. Grawitz, Madeleine. *Métodos y Técnicas de las Ciencias Sociales*. Edit. Hispano Europea. Barcelona, 1975.
10. Helmchen, Jurgen. "Fundamentación del Derecho a la Educación", en *EDUCACION*. Colección Semestral. Instituto de Colaboración Científica de la Universidad de Tubingen. Vol. 22. Tubingen, 1980. Alemania.
11. Lukács, George. *Historia y Conciencia de Clase*. Edit. Grijalbo, S.A. México, D.F., 1969.
12. Rosembluth, Emilio. *Sobre Ciencia e Ideología*. Fundación J. Barros Sierra, A.C., México, D.F., 1978.

13. Tecla Jiménez, A. *Universidad, Burguesía y Proletariado*. Ediciones Cultura Popular, S.A. México, D.F., 1978.

EL DOCENTE INVESTIGADOR DE SU PROPIA PRACTICA*

*Miguel A. Pasillas V.***

Alfredo J. Furlán

I. Introducción

El presente escrito se propone establecer algunos puntos de polémica relativos al nexo entre las funciones de docencia e investigación; más específicamente, alrededor de la noción que define la posibilidad de que el docente universitario sea un "investigador de su propia práctica", idea asociada al problema de la "formación" y que a veces se incluye en la fórmula más general de "docente-investigador".

El escenario que convoca a estas reflexiones es el proceso de discusión debatido en el sector académico, en la respectiva del próximo Congreso de la UNAM. Esta circunstancia inusitada de la educación superior, tiene en movimiento las más variadas fuerzas, cuyas adscripciones van desde la pertenencia a determinados institu-

* Ponencia presentada en el "Foro sobre el Estado Actual de la Docencia y la Investigación Universitaria", C.U. Auditorio de la Hemeroteca Nacional, 26 Nov. de 1987.

** Integrantes del proyecto de Investigación Curricular. UIICSE, ENEP Iztacala, UNAM.

tos académicos, a corrientes teóricas, a agrupamientos sectoriales, a organizaciones políticas, etc. Las discusiones, hasta el momento, (y probablemente en mayor grado en los próximos meses) han colocado en el foro un conjunto de temas que previamente sobrevivían segregados y recluidos en remotos parajes del archipiélago institucional.

Las fuerzas agrupadas se debaten en contra de años de obturación de la posibilidad de pensar a la Universidad como estructura y como historia. Hasta el momento parece prevalecer el desconcierto, sobre todo en lo que se refiere a cómo identificar lo urgente.

No es extraño que en este clima, que el calendario político concretado extrema, haya resurgido la avidez por las propuestas pragmáticas, que para serlo deben ostentar "claridad" y un poco de clarividencia. La posibilidad de que esta demanda se deslice hacia la simplificación es bastante elevada, si partimos de reconocer de que los acontecimientos que vivimos de algún modo sorprendieron por su magnitud a todos los actores implicados.

Una vía necesaria es proseguir y profundizar las polémicas que se han puesto sobre la mesa desde antes del conflicto, y que con el mismo se exasperan bajo la magia de la convicción de que van a medirse dos proyectos. Tal vez haya una pluralidad de proyectos y no imprescindiblemente globales. Tal vez abunden las perspectivas parciales y no por esto haya que desvalorizarlas. Quizas haya que promover un proceso de discusión que exeda el tiempo político del momento más allá del próximo Congreso, que puede ser el primero de un ciclo mayor.

Dentro de este espíritu, detenerse a discutir el tema del "docente-investigador de su propia práctica", puede ser un ángulo de interés, aunque se trate aparentemente de un punto marginal en el horizonte inmediato. Se inscribe en la búsqueda de los caminos para consolidar la raigambre académica de la generación docente de la universidad numerosa, tratando de despejar algunas de las imágenes que pretenden encuadrarla. Se inscribe, así mismo, en el espacio de análisis abierto por los que postulan un trabajo de docencia que no menosprecie la elucidación de sus condiciones de ejercicio, es decir, abierto a la crítica y a la investigación.

El tema está enclavado en una zona en la que el lenguaje combina significaciones conceptuales y prestigio social, en la que el análisis debe moverse entre los modelos generales y el estudio de las situaciones específicos y en donde se combinan planos simbólicos, normativos y de actuación.

La posición que vamos a sostener tiene la dificultad de que por una parte, defiende la especificidad de las prácticas y por otra se niega a aceptar su tabicación en las mismas especificidades. Al reconocer los límites se podrá plantear la pregunta por su sobrepasamiento. Creemos más en los interrogantes que pueden propulsar luchas concretas por desmembrar las durezas de las competencias específicas, que en fórmulas de armonía que instiguen una entusiasta batalla contra molinos de viento.

Estamos dispuestos a sostener la complejidad del problema y la necesidad de que el debate no la cercene. Pensamos que cuando se lanzan tipificaciones o fórmulas al escenario de las propuestas (conceptuales u operativas) los elaboradores expresan las determinaciones que los constituyen. Lo mismo sucede con las objeciones o intentos de análisis de estas propuestas. Dice Bourdieu que "el campo universitario es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, propias a producir, funcionando como capital, los beneficios específicos asegurados por el campo" (Homo Academicus p.22).

El uso de las categorías del lenguaje ordinario de una institución conlleva la movilización del conjunto de discriminaciones sedimentadas en diversos sistemas clasificativos. Profesor e investigador son dos palabras tomadas del lenguaje sacralizado por la institución que trata de cosificar roles. Docencia e investigación, por su parte, aluden a la diferenciación de dos funciones o tareas que intenta promover la universidad, que a lo largo del tiempo y según la disciplina han tenido grados de articulación dispares. Disparidad que se incrementa según se hable del Bachillerato, de la licenciatura o el post-grado (niveles que cesan explícitamente el nexo entre docencia e investigación como criterio de diferenciación).

La separación nominal entre las dos tareas, así como la creación de organismos especiales para desarrollarlas es parte de las luchas por la distinción en el campo universitario, especialmente como consecuencia de las dificultades que hicieron del nivel licenciatura una zona poco prestigiada de la institución. Pero también responde a procesos que exceden el ámbito universitario, especialmente la complejización creciente de los lazos entre la producción y el consumo de conocimientos, y la distancia creciente entre los centros de producción de los países "avanzados" y las posibilidades de seguir (aunque sea como observadores participantes) el curso de esta producción desde nuestra escasa capacidad de inversión de recursos en esta rama.

La tarea de reconstruir la historia de estas segmentaciones de la vida universitaria, nos excede en este momento, más sin duda arrojaría bastantes puntos de interés para el tema. Tal vez allí pueden ubicarse los planos constitutivos de esta escisión,

lo que fue producto de la complejización de las competencias y lo asignable a las estrategias de control y legitimación desplegadas por los diversos grupos de la institución. Aunque el rastreo de estos elementos no vaya más allá de los límites de la Universidad, sería, en su parcialidad, un aporte imprescindible.

II. El docente-investigador de su propia práctica.

El tema del nexo entre la docencia y la investigación, y la discusión específica acerca de si ambas deben concertarse en el mismo individuo, asuntos de por sí complejos y cuya elucidación se debiera discernir sectorialmente, ha venido a anudarse en torno a la idea del docente-investigador (de su propia práctica). Esta noción se introdujo desde la preocupación por la formación pedagógica y por la evaluación curricular.

Es un punto de polémica específico del campo pedagógico que conviene particularizarlo en relación al tema más general.

Plantaremos puntos para la discusión en los siguientes tres apartados: a) Formación Docente, b) Práctica docente, c) Investigación.

a) Formación Docente.

De los distintos sectores que conforman las instituciones de Educación Superior, el cuerpo de académicos que integran las áreas de Formación Docente es uno de los más proclives a aceptar y promover la idea de que el profesor sea "investigador de su propia práctica".

Tomamos como ejemplos algunos párrafos de diversos escritos provenientes de este sector:

a) "...pretendemos construir un modelo - extendido en su carácter dialéctico - que aporte elementos metodológicos dirigidos a la formación de un nuevo tipo de docente: el docente-investigador.

Esto es, de un docente que tenga plena conciencia del momento histórico que está viviendo, que sea capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica, los fundamentos ideológicos de la misma y que, a partir de este reconocimiento pueda proponer alternativas para lograr una transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno".

b) "...se ha buscado propiciar la investigación de la docencia de los participantes por los participantes mismos; se ha procurado fomentar el estudio sistemático de su propia situación de docencia y de los problemas que durante su desarrollo enfrentan (...) De hecho, puede decirse que se ha procurado la vinculación docencia-investigación en la formación de profesores".

c) "...Todo lo anterior lleva a crear una actitud de observación e indagación en el profesor, que le permite considerar su práctica docente como un fenómeno susceptible de ser investigado. El profesor, así, se va formando como investigador de su práctica educativa".

Esta proclividad no es fortuita; se debe a que la problemática teórica, las acciones y la institución de Formación Docente ocupa una posición intermedia, ambivalente, mediadora.

Con respecto a su instalación en la estructura de las instituciones, normalmente los centros o departamentos encargados de la formación, tienen una posición periférica; no son responsables de dirigir ni de realizar las funciones centrales de la institución, sino de apoyar a quienes las realizan. Condición que crea la intermitente amenaza de ser prescindibles o necesarios, según lo marquen los proyectos o necesidades de otros. Condición que presiona a legitimar constantemente las bondades del apoyo.

Lo intermedio también se manifiesta en que los grupos de formadores dependen de instancias de dirección o control y desarrollan sus tareas con profesores que pueden estar enfrentados con aquéllos. Situación que también demanda legitimación y diferenciación a los formadores. Resulta necesario promover el encargo de los directivos, reconocer los intereses de los maestros y definir la identidad y orientación propia.

La formación es un medio para fortalecer un proyecto. Los formadores conocen las situaciones e intenciones que le dieron origen; inclusive pueden ser los encargados de darle forma. Al mismo tiempo, tienen acceso a los problemas y formas de rechazo que aparecen con su realización y son quienes deben buscar mejores medios y vías para lograrlo. Cumplen funciones de mediación porque satisfacen demandas y reconocen oposiciones de los profesores y por otra parte, vehiculizan finalidades y señalan límites de los proyectos nuevos.

Es ambivalente porque al mismo tiempo que adapta, dá elementos a los docentes para distanciarse de una finalidad; presiona hacia el cumplimiento eficiente y muestra los límites; proporciona instrumentos y pone en condiciones de reflexionar en determinada línea.

Por su condición ambiguamente definida ó, mejor aún, definida en la ambigüedad, la Formación Docente busca redefinirse, los formadores intentan ensanchar sus acciones creando nuevos personajes en las escuelas; buscan arraigar su tarea en otros pilares de la institución; promueven una función distinta que los coloque en una posición "más central": el docente-investigador.

Esta figura - sumamente sugerente - convoca rápidamente la adhesión de muchos sectores por varios motivos: atenta contra separaciones más formales que necesarias; enfrenta supuestos elitismos y jerarquías; decreta la vinculación entre dos funciones sustantivas de la Educación Superior; sugiere el logro de un valor fundamental en las universidades: que los profesores sean acreedores del saber que transmiten; dá por hecho que al investigar, los profesores cubrirán simultáneamente sus necesidades de formación. En fin, la imagen de un profesor-investigador es atrayente porque en lo aparente cubre, satisface, da respuesta a distintos flancos de la problemática docente. Sin embargo, cabe plantear el interrogante acerca de si esta fórmula no oculta asuntos, antes que resolverlos; si opaca, en lugar de ayudar a reconocer problemas.

Uno de los aspectos que cubre la noción "profesor-investigador" es la problemática de Formación Docente.

La Formación Docente se ha hecho cargo de la tarea de mejorar o buscar el mejoramiento - de la dolencia, desde el ángulo de aportar elementos sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Es una labor que ha sido propiciada para el aprendizaje de la enseñanza en virtud del aporte de conocimientos, del desarrollo de habilidades, del intercambio de opiniones y experiencias.

Se trata de una instancia que permite -aunque no lo busque explícitamente- la valoración de las experiencias desarrolladas previamente. Es una actividad de valoración realizada desde los contenidos teóricos o metodológicos que se estén abordando en este momento. Además, es una actividad grupal que genera el intercambio de experiencias y formas de solución a problemas encontrados en la práctica de la enseñanza. Es una instancia en la que otros le señalan al docente -directa o indirectamente- los límites y los aciertos de su desempeño.

Lo anterior es un punto de llegada. Requiere del formador, además del dominio de las formaciones y métodos que promueve, un amplio conocimiento de la docencia. El formador es quien aporta elementos, informaciones, criterios, instrumentos útiles para enfrentar los problemas de enseñanza que tiene el maestro. Es allí donde se juega su legitimidad y la aceptación o rechazo por parte de los docentes.

La formación es una actividad que le demanda al formador entrar en el terreno que les preocupa a los maestros. Estos concurren a ella buscando apoyos para mejorar su práctica o resolver los problemas que enfrentan, lo que se requiere allí es contener la angustia de los maestros y resolver sus necesidades, encarar las incapacidades en el despliegue y aminorar los miedos que generan los grupos. No se trata de dar la espalda a esas demandas. El maestro está comprometido y presionado por la enseñanza, no por la investigación; para aquélla requiere formación.

Además del apoyo instrumental en su tarea, el formador enfrenta el reto de que los maestros avancen en la comprensión pedagógica de la enseñanza, es decir, la docencia debe ser acompañada de elementos teóricos que ayuden a ver la complejidad de la educación; de conocimientos diversos (filosofía, psicología, sociología, teoría educativa, etc.) que permitan significar el acto docente, profundizando la comprensión de lo educativo desde el pensamiento pedagógico. Es un vasto y complejo terreno, que por un lado instala al maestro en preocupaciones pedagógicas -contradictorias entre sí muchas de ellas y por otro, se opone o se complementa con otras teorías sobre lo humano.

Un interés constante en las tareas de formación docente es lograr que los maestros "reflexionen" sobre su práctica; que la analicen, que la critiquen. Tras esta intención se naturalizan por lo menos tres cuestiones: 1º Que hay una diferencia cualitativa con respecto a la acción docente; el maestro la puede realizar sin analizar, mientras que el formador la puede analizar sin realizar, 2º Que la acción es atributo del maestro y la reflexión del formador; lo que hace suponer, que el maestro antes de asistir a un evento de formación, no había reflexionado o criticado su desempeño y, 3º Que la reflexión es posible únicamente desde y con los contenidos sancionados por los formadores.

Podemos reconocer a las tareas de Formación de Profesores como un ámbito específico de forcejeo en el que se escenifica a la lucha por imponer formas de pensar -reflexionar, analizar, criticar- lo educativo. Los formadores buscan que los docentes vean su tarea desde el ángulo en que ellos están interesados. Buscan también demostrar que en ese ángulo son autoridad. Los profesores se defienden, rechazan de distintos modos, (por ejemplo diciendo que "es puro rollo", "eso no es objetivo",

"no entendemos ese lenguaje",) la acción de imposición que el formador ejerce sobre ellos; la imposición del *Arbitrario Cultural* que sí ayuda a reflexionar.

Es constitutivo de la enseñanza el ejercicio de la *Violencia Simbólica*. Violencia que consiste en imponer un punto de vista como válido. La formación docente impone unos conocimientos y procedimientos; implanta modelos pedagógicos para reflexionar y actuar como docente. Pero además de la violencia por inclusión, ejerce una violencia por negación.

La Formación Docente niega la experiencia que, en enseñanza, tienen los profesores; niega su historia y trayectoria como actores en un proceso de enseñanza en determinada institución. Lo hace al expresar que es una ayuda para mejorar, resolver o erradicar los problemas y lo hace también, pero de una manera más sutil, al decir que se aporta un elemento a considerar o un espacio de reflexión en común.

La noción de docente-investigador viene a instalarse como un elemento que suaviza el ejercicio de la violencia; tiene el efecto de ocultar de una manera diferente el acto de inculcación del arbitrario cultural que realiza el formador. Es un pantalla que hace suponer que entre el formador y el docente no hay un acto de transmisión; que no hay una diferencia de conocimientos; que no hay una autoridad pedagógica decidiendo, valorando, legitimando.

Dado que se trata de una acción institucional, coloreada de intenciones particulares y abocada a resolver problemas específicos; acción que tiene una complejidad e identidad propia, la Formación Docente demanda un abordaje directo que permita reconocer y atender su impacto, dificultades y condiciones. Reclama un tratamiento que no rehuya la asimetría constitutiva de los participantes, las trayectorias de los concurrentes, las tensiones que se producen, los miedos que provoca, los fantasmas con que la recubrimos. En fin, la problemática de Formación Docente tiene unos personajes con condiciones tan particulares que de ahí emanan, tanto la necesidad de atenderlos, como los mitos que nos salvaguardan de enfrentarla.

b) Práctica Docente.

Una problemática que resulta especialmente opacada por la noción "docente investigador" es la práctica de la docencia. Sus condiciones laborales, bajo prestigio y escaso reconocimiento social la hacen particularmente susceptible. Además los abordajes de investigación tienen, entre otros intereses, precisamente el develar nuevos problemas; señalar sus carencias; mostrar sus límites.

Se está convirtiendo en lugar común la idea de que el maestro no sólo sea un repetidor que transmite conocimientos acabados, sino que sea un creador, un generador de los saberes que maneja. Sin embargo, la cuestión no es fácil; se trata de tareas de naturaleza distinta: la investigación avanza contra conocimientos previos, desmitifica imágenes, desarticula; desarma el objeto que analiza. La educación construye, forma, crea ideales, capacita. Podemos usar la metáfora de que la primera trabaja con signo negativo y la segunda con positivo.

Se encuentran algunos ejemplos de personas capaces de realizar ambas cosas; sin embargo, ese no es el problema. El asunto es que, a veces, se promueve la idea de que es posible enseñar e investigar, argumentando cuestiones que señalan un marcado relajamiento de las dos actividades. Simplificación de las tareas y desconocimiento de las dificultades son lo que se esconde tras la idea del docente-investigador de su propia práctica.

La práctica docente, además de ser una de las principales actividades que le confieren identidad a las instituciones educativas, o quizá por ello, es una tarea con dificultades específicas, mitificaciones propias y campo de batalla con enemigos particulares. Complejidad y dificultades que requieren ser destacados antes que disimulados.

Dado que se trata de una tarea orientada a enseñar o, en un sentido más amplio, a formar; la docencia requiere del maestro en primer lugar, el dominio de los contenidos a estudiar, así como la forma específica de transmitirlos. Enseñar es una actividad de facilitación del aprendizaje, cuyo sostenimiento se apoya en un compromiso del maestro con determinada finalidad educativa y con el alumno mismo. Ejercicio de transmisión donde la actualización cotidiana, la ampliación y búsqueda de contenidos no sólo es deseable, sino condición de permanencia, de credibilidad.

La enseñanza, sin necesidad de buscar dignidades de otro rango, pone al maestro frente a la responsabilidad de tratar los conocimientos con fines de transmisión; es decir, el maestro organiza un campo de saber, calcula la profundidad y exhaustividad en el estudio, decide tiempos y pesos relativos, acomoda todo ello con miras a una finalidad que no siempre corresponde necesariamente a la promovida por la escuela. En fin, el maestro trabaja con el contenido a nivel de estructura; organizada para promover el aprendizaje y situada en un proyecto de formación. Es una tarea compleja que reclama atención y respuestas pertinentes en distintos frentes.

Con respecto al tratamiento de los contenidos, el docente tiene que optar: excluye determinados saberes; elige un enfoque u orientación; decide un orden de

presentación y marca la profundidad en el abordaje. Todas estas cuestiones, las realiza cotidianamente, sin que necesariamente la opción sea metodológicamente guiada o hecha con claridad y precisión.

Pero lo que requiere en todo momento esa opción es la posibilidad de fundamentarla.

Para fundamentar -frente al alumno, los compañeros o él mismo- el profesor tiene que estar en condiciones de explicitar el sentido de esos contenidos en la materia o en el currículo de la carrera. Además, el sentido que tienen como elementos de aprendizaje necesarios para el futuro desarrollo profesional o, para constituirse en un componente de la formación.

La docencia instala al docente en una situación en la que opta por lo disponible pero mirando al futuro. Le demanda el dominio cabal de los contenidos que enseña y le demanda justificar el sentido de los mismos para convocar al trabajo de los alumnos; le demanda al mismo tiempo señalar que no es la verdad absoluta. Se encuentra atrapado entre una necesidad de seguridad y certeza con respecto a lo que enseña y la idea de que el alumno relativice, cuestione, supere u opere con esos conocimientos inacabados.

Otro frente es el grupo o los grupos en que se trabaja. La realización colectiva de la enseñanza requiere unas veces la participación grupal del maestro para diferentes tareas: asuntos de academia, planeación de materias, criterios de trabajo y otras. Cada una de esas actividades, además de exigir la colaboración para lo que se pretende, actualiza la historia y la problemática del grupo y la institución. Se trata de situaciones de trabajo colectivo que aparte de la tarea explícita, requiere del enfrentamiento de la conflictividad del grupo. Conflictividad que muchas veces se expresa de una manera racional, y donde las reglas de la batalla son fundamentar conocimientos, legitimar posiciones. Batalla que también requiere un tipo de trabajo de preparación; demanda respuestas pertinentes.

Un frente más es el de los alumnos. En tanto que es un ejercicio de violencia, la enseñanza necesita de constante legitimación. Todo el tiempo el maestro está situado en posición de saber; el alumno demanda siempre más conocimientos como prueba de que sigue siendo necesario el acatamiento; el maestro siempre tiene que tener algo más que enseñar, no puede estar desprovisto ante el grupo. El ambiente está estructurado de tal modo que el maestro siempre tiene que transmitir algo; se requiere que haya constantes sugerencias, instrucciones, aportaciones, supervisiones. Posición de saber que para conservarse tiene como condición la continuidad en la

transmisión, el aprovechamiento de situaciones redituables, previsión sobre la próxima actividad.

Si la modalidad educativa es innovadora, pueden aparecer otras demandas al desempeño docente, pero en todo caso lo que permanece es la necesidad de sostenerse en posición de saber. Posición que pide mostrar y ocultar: mostrar lo que se sabe, ocultar lo que no se sabe. Legitimidad en juego, que inclusive se presenta en situaciones diferentes a las de clase. Por ejemplo, cuando los alumnos acuden al maestro para pedir una orientación respecto a un tema ajeno al que enseña. Ante los alumnos, el maestro presenta una imagen de autoridad y completud que es la base de su Autoridad Pedagógica. Imagen que requiere de protección y fomento constante.

Todo lo anterior, se conjuga con una serie de encargos que vienen de la institución específica; el maestro, además de la enseñanza, realiza tareas de diversa índole, que muchas veces deben ser efectuadas en momentos definidos: calificar, diseñar programas, elegir o producir materiales, participar en otras actividades, etc. Así la tarea docente se abre hacia diferentes ambientes institucionales en los que se despliegan jalones específicos: con los administradores, con los directivos, con los formadores de docentes, con los investigadores, etc. Ambientes variados que se convierten en requisitos distintos ante los que el docente tiene que diferenciarse, disciplinarse, contraatacar, etc.

Estas son algunas de las particularidades y condiciones que conforman a la práctica docente como una actividad con problemas propios que demandan un abordaje esclarecedor. Se trata de un terreno con contradicciones y complejidad específicas al que no es conveniente ni necesario desconocer con imágenes que descentran sobreponiéndole nuevas funciones. No se trata de que el maestro permanezca atado a "viejas maneras de actuar", se requiere de intentos que sin rehuir la problemática, sean creativos, enriquecedores. La práctica docente tienen muchas presiones que la constriñen y tienen al mismo tiempo condiciones que generan modificaciones. Los maestros, en su trayectoria, por su experiencia han generado nuevos conocimientos para transmitir; han producido saberes sobre la enseñanza. ¿Cómo podremos recuperarlos para que formen parte de ese saber reconocido que apoya al docente? ¿Cómo hacer que el maestro reconozca su historia como valiosa, sin necesidad de ponerle al alcance de supuestas nuevas tareas?

c) Investigador.

El otro polo que en la noción de "profesor-investigador" viene a jugar un papel tanto de ocultador, como de ocultado es la investigación.

No se puede desconocer el prestigio social e institucional que tiene esta empresa. Es una tarea que indudablemente está revestida con imágenes de variada índole, pero tendientes la mayoría a reconocerla como importante, como símbolo de superioridad y manifestación de jerarquía. Refuerza estos constructos muchas décadas de prédica cientificista, las condiciones institucionales aparentemente más favorables, y las propias poses que asumen normalmente los investigadores frente a otras formas del saber o a otras labores académicas.

Esas imágenes revierten sobre su práctica como argumentaciones para otorgarle posiciones de mayor exoneramiento y funcionan también como descalificadores de otras prácticas. Tal es lo que sucede con la docencia, que es descalificada, desvalorada con o desde la investigación. Se descalifica al ir en su ayuda, complementando su actuar: el docente debe ser investigador para superar sus condiciones de precariedad.

Pero al igual que la práctica docente, la investigación es una actividad con su propia complejidad y conflictividad que no puede ser desconocida en aras de un supuesto ataque a jerarquías o condiciones favorables sin fundamento. Una cosa es atacar las exclusividades gremiales y pugnar por el reconocimiento a otras prácticas, y otra muy distinta es desconocer, simplificar los requerimientos y los problemas de una práctica para hacerla aparecer al alcance de todos.

La investigación está orientada a la búsqueda de conocimientos nuevos, ya sea informaciones, datos, ideas, nociones y teorías novedosas o que invalidan a los anteriores; además de métodos y formas distintas de llegar a esos conocimientos disponibles.

En esa tarea, el investigador está ante la dificultad de construir el objeto de investigación, que toma relevancia en determinado campo del conocimiento. Tarea que requiere del investigador un conocimiento profundo de ese campo teórico y de las metodologías puestas en movimiento.

La función de investigación requiere entonces de una profundización de aspectos, la mayoría de las veces particulares o específicos, de una manera que se ajuste a los requerimientos de rigor dominantes en el área. Esta característica hace que el investigador atienda especialmente la problemática referida a métodos y técnicas desprendidas de aquéllos; utilización de métodos y técnicas que a la vez requieren de una constante vigilancia respecto de su aplicación y del sentido o límites que le otorga al desarrollo de la indagación.

En tanto actividad diferenciada, se debe ajustar tanto a las condiciones que imponen los grupos y tradiciones de investigación en ese campo, como a las que impone la institución en donde se realiza.

Un asunto que forma parte de las tareas del investigador es la presencia en el área de investigación: el conocimiento de grupos o escuelas; la identificación de las distintas corrientes; informarse sobre las recientes producciones y discusiones en el campo; el intercambio de avances y problemáticas; el ajustarse o separarse de las normas dominantes en el área, etc. Son algunas de las cuestiones que atiende el que se dedica a la investigación y esto a la vez juega como una demanda de múltiple adscripción: pertenecer a una escuela, polemizar con otros; informarse de nuevos trabajos y situarse en la institución en que se encuentra.

De allí se deriva la necesidad de realizar acciones para lograr la legitimación y reconocimiento en los distintos espacios de participación. No siempre es reconocido el trabajo en la institución donde está contratado el investigador; otras veces sí, pero se desconoce en el área "científica", etc. Esto requiere del investigador una tarea específica y con relativa frecuencia, de argumentación respecto al valor de la investigación; tarea de ajuste a los requerimientos del campo de trabajo y el de conocimiento.

Otra faceta de lo anterior, es la armonización entre los tiempos institucionales y los tiempos de la investigación. Los investigadores actúan bajo el patrocinio de una institución (de educación superior muchas veces) que como contrapartida exige producciones dentro de límites precisos. El tiempo de análisis, la reflexión, la búsqueda, se ve enmarcado, presionado por los ciclos marcados por la administración. Lucha particular que el investigador tiene enfrente; la duda epistémica, el problema debe iniciar con el ciclo y el informe terminar con el mismo.

A diferencia del docente, a quien le es asignado el grupo y el auditorio, el investigador se debe hacer cargo de encontrar o formar el ámbito en donde se comuniquen los avances y se intercambien problemáticas o logros. Otra tarea de la investigación consiste entonces en organizar espacios de comunicación y ajustarse a los criterios o requerimientos de información o publicación. Resulta así, que muchas veces el interlocutor está fuera de la institución donde se labora, condición que dificulta más el ya de suyo, difícil reconocimiento a la tarea realizada.

Otra condición, frecuente sobre todo en las ciencias sociales, es la referida al ámbito de investigación. Muchas veces el asunto investigado requiere de la búsqueda de espacios de análisis, tales como lugares dónde observar o entrevistar; personas

o grupos con los que es necesario acudir, etc. El ámbito o lugar de la investigación resulta en ocasiones un problema a resolver por quien investiga; tampoco en ese aspecto hay una descripción sin conflictos. Muchas veces se hace el estudio donde es posible, generándose así consecuencias de índole específica.

Este recuento nos permite reconocer a la investigación como una actividad particular, con problemas y demandas que la hacen diferente. Se trata de una actividad social distinta a otras; se diferencia claramente respecto a la docencia y a la formación de docentes. Sin embargo, la diferencia no es tampoco algo sencillo.

Por un lado, tanto la docencia, como la formación, como la investigación, muchas veces se encuentran en una misma institución. Asunto que marca una dinámica en muchos sentidos compartida; objetos de interés también comunes; situación de los actores similares en muchos aspectos.

Esto nos sitúa rápidamente en el plano de las condiciones laborales y gremiales que permite la institución y que vienen acompañadas con el encargo institucional. La idea no es desconocer esas condiciones ni buscar mantenerlas; sin embargo, el desacuerdo con el gremialismo, no significa que se borran las diferencias de las actividades sociales específicas. En tanto funciones sociales diferenciadas, esas tareas requieren abordajes diferentes, capacidades distintas, conocimientos adecuados a cada una, aún en el caso de que ambas sean emprendidas por el mismo individuo.

No se trata de decir que el maestro sólo enseñe y el investigador sólo investigue; es una necesidad reconocer y destacar las múltiples articulaciones, puntos de contacto y vías comunes que tienen estas actividades y la necesidad de promover su mayor acercamiento. Pero tampoco se trata de desconocer, ocultar las diferencias bajo el supuesto de todos pueden hacer lo mismo. Es fundamental reconocer las diferencias y explicar su sentido.

Si la idea es enriquecer la práctica docente, es necesario reconocer dónde se articula con la investigación y cómo las dos se enriquecen y se niegan mutuamente. Si pretendemos disminuir sus distancias en cuanto a reconocimiento y jerarquías institucionales resulta fundamental destacar sus diferencias y sus puntos de contacto y si existe complementariedad.

III. Docentes, investigadores y prácticas.

Cuando hacemos referencia al docente investigando su propia práctica, aludimos a la posibilidad de que el profesor, individualmente o en grupos, siga un camino sistemático de develamiento de los condicionantes de su accionar, o bien, que ponga a prueba determinadas estrategias o instrumentos para verificar sus capacidades de alcanzar determinadas metas. En ambos casos, significa que el profesor opere los sistemas conceptuales y metodológicos de las ciencias de la educación en su grado más complejo y actual de desarrollo, (si no se quiere usar el concepto de investigación como equivalente a leer, meditar o participar en una discusión con otros docentes) para tratar de obtener un conocimiento sobre lo particular, que sea significativo a la luz de lo general. Se trata de que el docente actúe como investigador con la particularidad de que él mismo y su entorno inmediato, son el propio objeto de estudio.

Es preciso advertir dos problemas. Por un lado, la investigación de la actividad propia y del medio puede ser muy desestructurante para el sujeto, en la medida que cuestionen los fundamentos que sostienen al quehacer, incluidos los propios deseos. El profesor debiera estar advertido de que, como dice Bourdieu.

"El aprendiz de brujo que toma el riesgo de interesarse en la brujería nativa y en sus fetiches, en lugar de ir a buscar lejanos trópicos los encantos seguros de una magia exótica, debe esperar que se vuelva en contra suyo la violencia que él ha desencadenado".

Un poco más adelante, Bourdieu cita a K. Krauss quien señala que ...el que rechaza los placeres y los beneficios fáciles de la crítica distante, para ocuparse del ambiente inmediato que todo le recomienda tener por sagrado, debe acogerse a las tormentas de la "persecución subjetiva".

La incursión por el terreno propio parece estar lejos de ser una vía fácil y exenta de riesgos. Puede ser indudablemente una aventura apasionante que muchos sujetos estén dispuestos a intentar por sí mismos. Pero cabe la pregunta acerca de si *la promoción de esta ruta por parte de algunos "formadores" o "centros de formación"* va acompañada de las coberturas necesarias para cuidar a los objetos que acceden a estos esquemas.

El segundo problema se refiere a la índole de la relación entre el saber pedagógico y las prácticas de enseñanza. Dice Ferry que: "Señalamos que la distancia no cesa de agrandarse entre saber y acción, investigación y práctica a medida en que se desarrollan las ciencias humanas, que se traducen en una creciente diversificación de las investigaciones, la sofisticación de los instrumentos de análisis, la especificación

de los lenguajes. A la inversa, las prácticas, deviniendo más complejas, totalizan y articulan funciones más numerosas: el docente, por ejemplo, enseña, anima, organiza, controla, orienta, selecciona (...)"

Este autor, que trata de cuestionar los límites del concepto de formación, piensa que es preciso captar las especificidades de cada plano y de sus nexos.

"La relación entre el saber de las ciencias de la educación y la acción educativa es así una doble relación: entre dos suertes de prácticas y entre dos suertes de saber".

En otra parte alude al carácter confuso del discurso pedagógico y su sobrepasatiempo por la diferenciación de roles: "Se podría pensar que la confusión del discurso pedagógico que habla al mismo tiempo el lenguaje de la ciencia y el lenguaje de la acción es definitivamente sobrepasado por el efecto de esta distinción cortante (por no decir esta oposición) entre las ciencias de la educación y las actividades educacionales, simbolizada por lugares específicos (Universidad, Centros de Investigación, laboratorio, de un costado; del otro clases, establecimiento, servicios) y encarnada en personajes cuya "quididad", como dice graciosamente J.C. Filloux, no es la misma; unos animados por el deseo de conocer, de dominar el objeto, otros por el deseo de educar, de dominar los sujetos".

Nuestro autor, Ferry, simpatiza con la promoción de la Investigación - Acción, propuesta que suele acompañar a la fórmula del docente-investigador. Sin embargo, para Ferry durante un proceso de investigación-acción se mantienen la especificidad de los roles (investigadores y actores) en estado de explicitación continúa.

"En la investigación-acción, los momentos de la investigación y de la "aplicación" se encadenan directamente. Digamos más bien que no hay aplicación, sino complementareidad en un intercambio recíproco de informaciones, las dos intenciones de producción de un saber y de optimización de una acción están más o menos imbricados. Ya sea que se trate de una investigación-acción de tipo praxeológico que movilice el análisis recurrente de situaciones y de comportamientos para la puesta a punto y el control de un proceso innovador, o de una investigación-acción cuyo propósito de conocimiento sea a más largo plazo, las posiciones respectivas de los actores e investigadores intervinientes, la especificidad de sus roles y las peripecias de sus interacciones son objeto de una clarificación reiterada a cada paso: *feed-back* de transferencias y de contratransferencias, toma en cuenta de todos los elementos situacionales, desciframiento de las significaciones que surgen en cada etapa.

Este espacio abierto por la investigación-acción, donde se confrontan y se dialectizan interpretaciones y proyectos, análisis y estrategias, ciencia y acción, en la distanciamiento y en la proximidad, podría bien configurar el lugar de un discurso pedagógico viviente, asumiendo sus contradicciones y su función transicional".

En el planteamiento de Ferry, que como se puede ver aboga por un papel principal para la investigación-acción, el problema del nexo entre saber y práctica no se diluye en una fórmula unificadora sino que permanece en toda su conflictividad.

Para concluir este ya largo pero bastante inacabado texto, creemos que en nuestro momento institucional, se hace necesario profundizar las luchas por garantizar las mejores condiciones para el ejercicio de una docencia seria y de una investigación inteligente. Y también, por qué no, por seguir buscando todas las vías que sean pertinentes para dinamizar sus contactos, y por abrir un tránsito más fluido entre las dos tareas, tránsito de sujetos y de ideas.

LA INVESTIGACION-ACCION EN LOS CURRICULA DE FORMACION DOCENTE

*Mtra. Anita Barabtarlo **

"La teoría y la práctica, como en el castigo de Sísifo, es un esfuerzo permanente e inacabado de comprensión, revisión y superación sobre una cuesta sin fin, difícil y llena de tropiezos. Es la cuesta que el hombre ha venido transitando desde que el mundo es mundo".

(Orlando Fals Borda)

Todo curriculum, como síntesis instrumental que representa a la política educativa, indica el papel de la educación en una sociedad determinada; a partir de la concepción de cultura (valores, costumbres, lenguaje, ideología), de la clase hegemónica, se entiende lo que es "un buen profesor".

En una sociedad basada en relaciones de dominación, la función de las instituciones, la familia y luego la escuela, consiste en ir generando en el niño posteriormente en el adolescente, una "falsa conciencia de seguridad"; fomentar el respeto a la conformidad y a la obediencia; así en el proceso de socialización mediante la educación, se lo provee de una identidad enajenada y enajenante, cargada de sentido y re-

* Investigadora de Tiempo Completo del CISE. UNAM: Depto. de Didácticas Universitarias.

ferencias, implícitas en la formación del yo. Esta socialización ha venido configurando un yo debilitado que cambia pero no crece.

En el ámbito educativo, el docente es tan víctima del sistema como el alumno. Está socializado en una idealización de su rol y funciones; sin embargo está excluido del proceso de planeación de la práctica educativa en su totalidad. Es decir, está enajenado de su propia necesidad. Un discurso de poder le marca un ideal (imagen del deber ser docente), recibe mensajes contradictorios; el ideal que se le plantea es que sea "la madre", el "apóstol", "que lo dé todo sacrificadamente", y estos ideales ocultan la realidad del docente como un trabajador; así pocas veces se cuestiona sobre sus potencialidades y posibilidades de aprendizaje creativo tanto de él como de sus alumnos, ya que el grueso del trabajo ideológico en el sistema educativo se centra en la alienación del docente, y desde allí se convierte en instrumento de enajenación.

La relación entre pedagogía y didáctica ha sido caracterizada en diferentes concepciones que han abordado históricamente la relación enseñanza-aprendizaje y en el papel que han jugado los protagonistas directos de dicho proceso: docentes y alumnos.

En la pedagogía tradicional del siglo XIX, los ideales educativos estaban representados por el cultivo a la inteligencia y el hábito de la disciplina mediante los mecanismos que los posibilitaban, tales como la memorización y repetición. El vínculo docente-alumno se caracterizaba por una relación autoritaria, derivada del poder que la sociedad le adjudicaba al status del maestro. Por parte del alumno se destacaban las actitudes de imitación, obediencia y pasividad (podemos decir que actualmente persiste en algunas instituciones de educación este modelo).

En el siglo XX se desarrolla en Estados Unidos la corriente de la tecnología educativa, que se difunde entre otros, a los países de América Latina.

Esta corriente, considerada innovadora por sus creadores y seguidores, se fundamenta en un montaje meramente tecnológico en donde el profesor organiza y determina la actividad, ateniéndose a objetivos preestablecidos. Asimismo selecciona los estímulos para que los alumnos muestren nuevas conductas. Esta corriente se fundamenta epistemológicamente en la psicología conductista; pone el acento en la conducta observable y en la actividad como expresión directa, omitiendo el carácter histórico de las instituciones, así como el social y psicológico de los sujetos en la diversidad de las situaciones que definen la realidad del salón de clases.

Paralelamente empieza a desarrollarse en América Latina una pedagogía del adulto basada en la participación, siendo uno de sus exponentes Paulo Freire.

Afirma Freire que un quehacer educativo "que se limite a disertar, a narrar, a hablar de algo, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, en torno a ese algo; más allá de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la ingenuidad y no a la concientización de los educandos"(1)

En la pedagogía freireana las experiencias en educación parten del conocimiento de la realidad, de su análisis e interpretación para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma.

Así podemos afirmar que la educación a partir de planteamientos pedagógicos y concreciones didácticas acordes a los mismos, se ha venido caracterizando por un doble papel, contradictorio: socialización para la adaptación y socialización para el cambio.

El tipo de enseñanza que ha prevalecido es de consumo y asimilación de información. Esta modalidad tiene que ver con una concepción de hombre y sociedad, que supone que todo el proceso de conocimiento es para adaptarse a su realidad; en este sentido, tiene un papel pasivo en las modificaciones sociales que se dieran.

Sin embargo, se han venido dando pasos significativos en innovaciones curriculares cuyos principios se sustentan en una renovación pedagógica desde la política misma del desarrollo curricular como son los casos, entre otros, de la formación por áreas en las ENEP; el sistema modular de la UAM-X; el CCH; y en 1984, los planes de licenciatura de educación preescolar y básica.

En todas estas modalidades el docente va dejando gradualmente su papel de "guardián de lo adquirido y de la tradición", para convertirse en un factor de estímulo en la generación de conocimientos, capacidades, actitudes cognoscitivas y operativas.

1 Freire, P. *Extensión o comunicación*. Ed. siglo XXI, México, 1975.

Sin embargo, se han observado algunos factores necesarios de tomar en cuenta para la implementación de una propuesta curricular de manera coherente y que se refieren a:

1) las prácticas legitimadas en la institución (de tipo político-administrativo) que condicionan el cumplimiento de la propuesta curricular; y

2) las estrategias para hacer operativa la propuesta acorde con las ideas y principios que las orientan.

En cuanto a las primeras, consideramos que la concreción de un curriculum traduce un proyecto educativo institucional. En este sentido, el currículo no es un instrumento aislado, ni aséptico. Implica una ideología y marca pautas de acción comprometida. El dilema es, qué tipo de acción comprometida? compromiso con quién? y para qué?

Las propuestas curriculares del CCH y de los planes de licenciatura de educación preescolar y básica (1984), conciben al curriculum como un proceso de cambio social y cultural, cuyo fundamento es la apropiación de contenidos pedagógicos y disciplinarios por parte del docente, propuestas que contrastan con la versión tecnocrática que concibe el curriculum como una máquina exenta de vida y contradicciones propias, susceptible de ser modificada con estímulos externos.

Estas propuestas se inscriben en un cambio educativo, y éste supone necesariamente el surgimiento de nuevas relaciones orgánicas institucionales entre todos los implicados en implementar el curriculum.

El acuerdo inicial sobre un plan de estudios es sólo un punto de partida de una transformación curricular; la posibilidad de llevarlo a cabo requiere adecuados recursos materiales, humanos y condiciones laborales. La organización institucional tiene que ser la adecuada para ser coherente con el mismo proyecto.

Ambas propuestas en sus planteamientos y principios posibilitan el desarrollo de las potencialidades de los sujetos para aprender a pensar, aprender a aprender; se fundamentan en el aprendizaje de la adquisición de estrategias cognitivas de exploración y descubrimiento de nuevas situaciones de aprendizaje; así como en la planificación y regulación de la propia actividad a partir de investigar para enriquecer la estructura cognitiva y transformar la práctica cotidiana.

En 16 años (1971-87) del CCH, en el aspecto operativo, se observa que se siguen manejando conceptos tradicionales de la investigación (método científico), con una concepción alternativa de docencia, sin haber logrado por una parte la interdisciplina propuesta en el plan, y por otra, la vinculación entre los contenidos de los programas y la práctica docente cotidiana, así también se observa una desvinculación entre la formación pedagógica y los contenidos disciplinarios.

El plan de 1984 de las licenciaturas de preescolar y básica, incluye el Laboratorio de Docencia como estrategia de integración académica, y el espacio de la Academia para establecer una comunicación permanente a fin de analizar críticamente las condiciones en que se realiza la práctica educativa.

La Academia surge en las Escuelas Normales como una organización social de trabajo de los docentes, y responde a la necesidad de establecer una congruencia entre el discurso teórico de los planes de estudio correspondientes y la práctica docente de los planteles formadores de profesores de educación elemental.

Algunos obstáculos que se han detectado en la operativización de la Academia como espacio de formación de los docentes, son los siguientes:

-la falta de condiciones laborales adecuadas para la organización y funcionamiento del trabajo coordinado. Este tipo de actividad requiere de una descarga académica para la planeación de las acciones de una manera participativa;

-hay una incongruencia entre los criterios teórico-metodológicos para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización de los contenidos en el mapa curricular; hay desarticulación entre los diferentes componentes;

-se presentan contradicciones para poder establecer una relación con la práctica docente de las escuelas normales, con la que se lleva a cabo en las instituciones de educación preescolar y primaria; el personal directivo de las escuelas no está involucrado en el proceso, lo cual limita las acciones de los docentes;

-no se ha dado aún un proceso sistemático de formación para preparar a los docentes a partir del enfoque que se propone.

En síntesis, no basta con que un curriculum per se sea innovador; tiene que ir acompañado de los mecanismos adecuados para hacerlo operativo.

Estrategias para hacer operativas las propuestas.

Es necesario que las instituciones en las que se pretenden innovaciones curriculares revaloren a la investigación como una estrategia en la formación de docentes, para que, discurso curricular, práctica pedagógica y estructura organizativa guarden una congruencia; es necesario también en las mismas instituciones la inclusión de programas permanentes de superación profesional que partan de las necesidades concretas de los profesores. Los currícula fracasan si los docentes no incorporan a sus esquemas de pensamiento y de acción las concepciones clave que sustentan las nuevas propuestas, es decir, la innovación curricular va ligada a la formación de profesores y la misma debe retroalimentarse y enriquecerse con la experiencia compartida de la planta docente en la institución.

Un cambio educativo, significa un impulso colectivo y comprometido por parte de los docentes tendiente a reexaminar su saber disciplinario y a reformular su práctica pedagógica.

Toca a la Institución y a sus agentes estructurar las estrategias para que los docentes se comuniquen a través de un camino de ida y vuelta, en un proceso participativo, que trascienda la labor del profesor, más allá del aula y que lo involucre en la planeación-realización y evaluación curricular.

Toca a la comunidad de docentes, hacer el análisis concreto de su situación retomando la práctica pedagógica cotidiana a partir del conocimiento y manejo de teorías que les permitan interpretar esas prácticas y posibilidades de cambio; lo insustituible tiene que ser cualitativamente diferente.

La Investigación-acción como estrategia de formación docente.

En la construcción de un currículum de formación de profesores las interrogantes que surgen son el para qué formar profesores?; cómo formarlos? ¿a partir de qué? e implícitos en estas preguntas, los contenidos, la propuesta de aprendizaje (el manejo de los mismos); la instrumentación didáctica (los vínculos, la interacción); ¿qué significa el profesor para el alumno? ¿qué significa el alumno para el profesor?

Una propuesta de formación de profesores concreta una serie de propósitos (deber ser); y en consecuencia, las estrategias adecuadas para enfrentar los problemas de la práctica docente (que siempre está idealizada); y una visión social que pre-

dispone el comportamiento del docente ante su trabajo y que se traduce en un compromiso.

Consideramos que el papel que la educación y sus agentes juegan para la conformación de una sociedad civil desarrollada, madura, es lograr una *conciencia posible*, posibilitar visiones de conjunto para realizar acciones que conlleven a la construcción de una sociedad democrática.

En este sentido, se debe formar un nuevo tipo de docente como *intelectual orgánico*, a partir de un replanteamiento de las relaciones sociales educativas y una redefinición de los roles y valores de los sujetos.

Esto implica la construcción de un nuevo currículum donde se contemple un cambio estructural de los factores y elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una didáctica fundamentada en un marco teórico-metodológico centrado en superar el divorcio entre la *práctica y la teoría*.

Nos hemos referido anteriormente a que el proceso de socialización del docente lo convierte en un ser enajenado y enajenante. En el contexto de una propuesta curricular innovadora, el vínculo docencia investigación es el eje o hilo conductor para iniciar por una parte, el proceso de desideologización o enajenación, y por otra, posibilitar la relación práctica-teoría.

Desde la perspectiva docencia-investigación, el proceso de formación de profesores, es un proceso de modificación que se configura como una situación en donde se generan vínculos específicos a partir de situaciones de problematización, concientización y socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar la realidad de la práctica educativa. Se trata de buscar nuevas formas de conocimiento y expresión, nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades de aprender a diagnosticar la realidad a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas.

Investigar, significa problematizar, cuestionar a la realidad (de la cual el sujeto es parte) para descubrir a partir de lo aparente, en los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida cotidiana, las condiciones sociales reales formativas de la idiosincracia para el logro de una conciencia posible.

Ahora bien, la manera de conocer un fenómeno depende del tipo de fenómeno de que se trate. En el contexto que estamos manejando, se trata de que el do-

cente conozca la realidad de la que él mismo es parte, para modificarla, modificándose.

La investigación participativa como una actividad integrada que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción social (B. Hall), y la investigación-acción como una modalidad de la primera, que concibe al *sujeto, como su propio objeto de investigación y transformación* y donde teoría y práctica se resuelven en el campo de la experiencia (praxis), se plantea como la estrategia para vincular la docencia y la investigación, partiendo de la hipótesis de que existe una relación entre el tipo de docente que se quiere formar y el proceso de adquisición y construcción de conocimientos y valores, es decir, cómo se adquieren y construyen los mismos.

La investigación se vincula estrechamente al aprendizaje en cuanto que comprende un proceso de apropiación de la realidad a partir de la desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar, tanto de forma individual como colectiva.

A partir de la investigación, se va integrando lo que aparece como fragmentado, se van desarticulando nexos, se van descubriendo relaciones, y a la vez se desestructuran formas previamente articuladas en vistas a una nueva organización del pensamiento.

La investigación-acción puntualiza el proceso de formación docente como participativo, activo, crítico y dinámico, donde todos son educandos colectivos. El saber producido en un grupo circula en esa estructura rompiéndose con la disociación jerárquica entre "alguien que supuestamente sabe y enseña" y otro "que ignora y aprende", es decir, todos como sujetos tienen una experiencia y un conocimiento válidos que aportar.

Así, la concepción de enseñanza que caracteriza a un *curriculum* para formar a un docente-investigador, la retomamos de Juan Carlos De Brassi, en cuanto a que "enseñar es fundamentalmente dejar aprender y aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo con nuestros mecanismos personales de entenderlos, manipularlos y potenciarlos".

En este sentido, la formación de profesores debe orientarse a preparar los parámetros que estimulen en sus alumnos el potencial de vitalidad en los aspectos teórico práctico de la inteligencia, la disponibilidad hacia los otros y su compromiso social (G. Bertin). En consecuencia el proceso de formación del propio docente debe orientarse hacia los mismos fines. Esto implica una necesidad de cambiar la manera de com-

prender las cosas; implica una disposición a cambiar gradualmente de esquemas referenciales (conceptos, ideas, emociones, prejuicios), que nos impiden un conocimiento más profundo de la realidad social y educativa.

Los contenidos, se orientan a la construcción de un marco teórico, común, colectivo, para la interpretación teórica de las experiencias, así como en la construcción de categorías de análisis de la realidad, y que cobran sentido en los instrumentos, que en la modalidad de la investigación-acción, tienen una función concientizadora (Diario de Campo, Historia Biográfica, Sociodrama, Estudio de Caso, etc.).

Se comprende, entonces, a la relación docencia-investigación, como una recuperación por parte de los profesores de ese saber docente que se compone de elementos pedagógicos, afectivos y disciplinarios, *participando activamente en la producción de los modos del saber* (el cómo), y del conocimiento mismo.

En el proceso de formación (de aprendizaje-investigación), se trata de explicitar cómo se da la relación entre la organización de las relaciones sociales para la producción de conocimientos y el proceso de producción de los mismos; cómo se reorganizan estas relaciones en la búsqueda democrática del conocimiento; qué conocimientos se generan; cuáles son los obstáculos en la generación de los mismos; las contradicciones que aparecen y cómo se superan; los nuevos valores que aparecen, cómo se asumen.

El método de la investigación-acción posibilita la generación de conocimientos y valores en el seno de un grupo, relacionando la práctica con la teoría. A partir del principio ya mencionado de que en esta modalidad, el sujeto que investiga es su propio objeto de investigación y transformación, el docente-investigador, se investiga a sí mismo en un grupo, como sujeto social. Va tomando conciencia en el proceso de formación acerca de los valores, normas, conocimientos, que ha interiorizado a lo largo del proceso de socialización, y de cómo los reproduce; cómo éstos han condicionado la interacción con sus alumnos, así como con los demás profesores y autoridades. A la vez va tomando conciencia de por qué y cómo ha venido enseñando a partir de la imagen que socialmente se espera de un deber ser del docente, para posibilitar la producción de conocimientos a partir de formas alternativas al proyecto hegemónico, dominante, en las que se trata de comprender al docente-investigador desde otra racionalidad, pretendiendo una transformación de la relación poder-saber, hacia una concepción de conocimiento productivo, creativo, concibiendo el espacio de la docencia como un espacio de construcción.

Por último, para concluir, podemos decir que al ser la *concientización* el propósito fundamental del proceso formativo, la estrategia de la investigación-acción, orienta hacia una formación *crítica*, para el rescate de la identidad como *sujetos sociales*.

Entre otras, las implicaciones de esta formación crítica en la formación docente, derivan a la constitución de *sujetos históricos*; a la creación de conciencia de su historicidad; la capacidad de poder visionar un futuro, a partir de conocer la propia situación como posibilidad de cambio; la ruptura de bloqueos que impiden ver otras realidades, así como la propia; el desarrollo de un pensamiento analítico que permita pensar y explicar la realidad como la síntesis de múltiples determinaciones y no en el límite de los reduccionismos "bueno-malo"; "blanco-negro"; "conmigo o contra mí", "docente o investigador".

Bibliografía

Barabtarlo, A. "Doble perfil de la Educación: transmisión de valores dominantes y la educación del hombre nuevo". *Colección Pedagógica Universitaria*, Núm. 14 julio-dic 1986. Universidad Veracruzana.

Barabtarlo, A. y Basilio, R. "La Academia como espacio de formación del docente-investigador en las escuelas normales" en *Encuentro sobre experiencias y propuestas para la formación de maestros en educación básica*. DIE-IPN 29 y 30 ab: il 1987.

Berger, Peter y Luckman, T. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.

Bertin, Giovanni. *Educación y alienación*. Ed. Nueva Imagen. México, 1981.

Ezpeleta, Justa. "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento" en *Cuadernos de Formación Docente*. No. 13. FNEP Acatlán.

Freire, Paul. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Tierra Nueva, Montevideo, Uruguay, 1970.

Freire, P. y Quiroga, A. *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere*. Ediciones Cinco, San Pablo, Brasil, 1985.

Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Ed. Juan Pablos, México, 1975.

Lapassade, G. y Loureau, R. *Las claves de la sociología*. Ed. Laia, Barcelona, 1974.

Rockwell, Elsie. "Desde la perspectiva del trabajo docente" Ponencia. *Coloquio CEE*, Noviembre 1986.

LOS CONCEPTOS ESTELARES EN LA FORMACION

La Crítica

César Carrizales Retamoza

Es la velocidad uno de los síntomas de las sociedades modernas. En sus inicios el vértigo estuvo localizado, los valores de lo útil, eficiente, razonable e inmediato se encontraban en la racionalidad empresarial; hoy han desbordado tales límites. Los mismos críticos de los valores de la modernidad son víctimas de la velocidad con que se consumen.

La velocidad nos subordina a lo útil, eficiente, razonable e inmediato, se requiere de respuestas rápidas, de propuestas viables, de críticas constructivas y de pensamientos positivos; se requiere contestar eficientemente al cómo.

El vacío que caracteriza a los conceptos estelares es producto de la velocidad, es un ejercicio del poder que sucede. Precisamente por ello, los conceptos estelares simulan significados que no tienen, se reiteran con vértigo y se les piensa -¿se les piensa?- con lentitud.

Llamo conceptos estelares o superconceptos a aquéllos que residen en el deber ser, que simulan orientar al cómo y que, con frecuencia, desde ellos se juzga lo realizado. A los conceptos estelares los encontramos en los discursos de la formación sean: políticas educativas, curriculares, ensayos de especialistas, y en las experiencias docentes. Seguramente ya saben a cuáles conceptos me refiero, la lista es larga, señalaré algunos de ellos. Es común señalar que debemos formar estudiantes, docentes,

investigadores y profesionistas: *Críticos, Originales, Integrales, Intelectuales, Creativos, Comprometidos, Transformadores* y que respondan a las *Necesidades Sociales*.

Ya mencionaba que los superconceptos se caracterizan por el vacío y la velocidad. El vacío es la amnesia social que simula indicarnos el porvenir, esta amnesia es producto de dos tipos de expulsiones: una, más o menos consciente, que consiste en señalar el propósito de formar personas, permítaseme decirlo así, estelares, idénticas a los superconceptos; pero sin problematizarlos, ni argumentarlos, ni precisarlos, pues ello implicaría el peligro de la diferencia. La otra manera como se expulsan los significados de los conceptos estelares, consiste en olvidar que se ha olvidado, en ésta el poder se oculta en el vacío del concepto estelar, se manifiesta el propósito de formar pensamientos estelares, buscando avalarlos con consensos simulados.

A la pregunta *¿Quiénes estamos a favor de formar estudiantes Críticos, Originales, Integrales, Creativos, Intelectuales, Transformadores* y que respondan a las *Necesidades Sociales*? Se les responde, todos; para agregar, pues bien entonces pasemos al cómo. Así, del olvido simulado por el consenso, se pasa con velocidad al cómo. Se simula saber para dónde, ocultando su vacío de significados, y se inicia el vértigo del consumo.

La velocidad con que se decreta el consenso y con que se demanda el cómo, ha logrado que se deslegitime y devalúe la reflexión de los conceptos estelares calificándolos de especulativos, abstractos, no útiles, no prácticos, no propositivos, etcétera. Asimismo permite que se prestigien las ofertas que busca satisfacer la demanda del cómo.

Este trabajo es de esos textos marginales que pretenden reflexionar los conceptos estelares, sin proponerse satisfacer la demanda social del cómo; por ende, no faltarán quienes lo califiquen de especulador, abstracto, inútil y no práctico. Pero me alienta el imaginar que habrá quienes se interesan por reflexionar a esos conceptos estelares, que simulan consensos, disimulan vacíos y que se resisten a ser consumidos por la velocidad de nuestros tiempos, la demanda del cómo.

Crítica de la formación crítica

Aspirar a la formación crítica de los estudiantes, profesionistas y docentes es, por lo reiterado y vago del concepto, un lugar común. El lugar común es un tipo de generalización que expresa significados amplios y sencillos sacrificando precisión,

diversidad y fundamentación; de tal manera que ante más general es el significado de la formación crítica más sin significado se vuelve.

La formación crítica es la hija consentida de las instituciones educativas, todas la adoptan y la propagandizan, sean para prestigiarse, defenderse o atacar. Tampoco faltan las teorías que se autolegitimen como verdaderas, mejores y científicas adjudicándose la posesión de la crítica y criticando a otras de que no lo son. Insólito es encontrar docentes que estén contra la crítica, investigadores cuya imagen de sí mismos ausentan la crítica y autoridades que en las instituciones educativas abiertamente se declaren contra la formación crítica.

La crítica es vanidosa, sabe que seduce, que conquista, que despierta pasiones, se sabe amada y odiada; por ello reiteramos nuestro propósito de formar estudiantes, profesores, docentes e investigadores críticos; hablamos de teorías críticas sean sociología, filosofía, pedagogía y didáctica crítica; formemos críticos es expresión de formadores y también de quienes se están formando. Pero, ante tan impresionante consenso, la "ingenua" pregunta: a qué llamamos formación crítica, crea el desorden, el simulado consenso se desintegra, esto inquieta a quienes dedicados a formar mentes críticas no nos habíamos detenido a preguntarnos: qué es ser crítico, cuando sabemos que estamos ante un pensamiento crítico, cómo se forman estudiantes, docentes, profesionistas críticos. Así, la vanidosa dama se diversifica y muchas de sus manifestaciones se conflictúan, algunas se polarizan; se les ama y se les odia, se le legitima, se le hegemoniza, margina y expulsa, se les juzga útil e inútil, positiva y negativa, blanca y negra, buena y mala.

La formación crítica es hoy parte de los proyectos de formación, de las políticas educativas, de los propósitos de formadores, de las demandas y propuestas de docentes y estudiantes. Aparece en foros, congresos, conferencias, asambleas, tiene su lugar en todo tipo de discursos relacionado con la formación en las instituciones educativas. Pero, a pesar de todo ello, o precisamente por todo ello, vale la pena preguntarnos qué entendemos por formación crítica.

La diferencia de la crítica.

Decía anteriormente que la idea de formar en y para la crítica es una hegemonía en los proyectos oficiales, también en las expectativas de docentes y estudiantes; sin duda el concepto está prestigiado, pero prestigio y desprestigio tiene que ver con legitimidad, no toda crítica es legítima, ya que al calificar a algún tipo de crítica como legítima se deslegitiman las demás. En todo caso: quién legitima y deslegitima. El quién es quienes, pues es diversos y en relaciones conflictivas.

Dentro de las instituciones existe la diversidad de las críticas, tal diferencia en conflicto, en este sentido la crítica es, en realidad crítica de la crítica y así, confusa y sucesivamente. Pero el falso consenso que supone el deseo compartido de formar el pensamiento crítico se sigue manteniendo.

La petrificación del consenso que hace referencia a la formación crítica supone la existencia de un mito. La formación crítica es hoy un mito. Es un concepto "sagrado" al cual se le desea y se le teme, pero poco se le piensa. Basta preguntar a estudiantes, docentes y autoridades sobre su punto de vista respecto a la formación crítica para encontrar en sus respuestas el sí consensado; pero basta también preguntarles qué entienden por formación crítica para encontrar lo impensado.

Por impensado no me refiero en este caso al inconsciente, sino a la zona presente en la experiencia que no se reflexiona; así, muchos de nuestros puntos de vista no son objeto de nuestra reflexión, no pensamos en qué pensamos, menos en cómo pensamos. La formación crítica es una de esas *clisés* que gozan de gran prestigio, tanto social como en nuestro punto de vista, y que ante la interrogante: qué entender por formación crítica, nos sorprende.

Lo impensado de la formación crítica es un olvido de algo que está presente, por ello cuando orientamos nuestra reflexión hacia ella nos sorprendemos, ya que percibimos saberes que usamos -¿o nos usan?- y que no nos hemos detenido a pensar. Después de ese momento de sorpresa, cuando iniciamos la indagación sobre la formación crítica su presencia adquiere dimensiones diversas.

La indagación de la formación crítica implica incursionar en dimensiones institucionales diferentes como son: planes y programas de estudio, en las experiencias y comportamientos de los docentes y estudiantes, en las normatividades institucionales, discursos oficiales, etcétera.

La diferencia está también presente en cada una de las dimensiones señaladas, en los programas de estudio los sentidos de la crítica son diversos, también lo son

en los docentes y estudiantes; en los mismos discursos oficiales y en las normativas institucionales encontramos diferencias en el sentido de la crítica. Así pues, como nos damos cuenta, la crítica es una multidimensionalidad de sentidos.

Un ejemplo de la diferencia de la crítica me lo encontré en un grupo de estudiantes que se manifestaban en contra de un programa de estudio, el motivo aparente era que los trabajos de un autor invadían las temáticas del programa. El consenso con que el grupo se manifestaba era evidente, (1) el programa era rechazado, el motivo también se presentaba claro; al indagar como cada estudiante interpretaba su rechazo al programa me di cuenta de que consenso era una simulación, que la evidencia no era tan evidencia, que el motivo no era el motivo. Tras el consenso, la evidencia y el motivo estaba lo disimulado; estaba precisamente la diferencia. Lo disimulado me lo encontré al platicar con los estudiantes, escogeré a cuatro de ellos como muestra de la diferencia:

José; "estoy contra el autor porque es marxista".

Francisco; "estoy en contra de que un programa esté hegemonizado por una sola corriente, aun cuando me identifico con el autor".

Teresa; "en realidad el coordinador del grupo me cae mal, ni he leído al autor".

Guadalupe; "no entiendo a ese autor, me parece muy complejo, el profesor no lo explica".

Como nos damos cuenta las cuatro versiones son distintas, simulaban consenso y ocultaban la diferencia. Quizás desde algún punto de vista político tal manifestación de consenso sea válida, pero desde un proceso de formación, ese consenso, lo que realmente nos oculta es la formación, y en particular la formación crítica.

1 "Lo que llamamos entonces consensar-palido sustituto del bien común- no es más que un dato estadístico efímero producto de un automatismo desencadenado por algún lema sonoro" pág. 78 Molinar Thomas. de la Legitimidad. Revista DIOGENES, N° 134, Verano de 1986.

Otro ejemplo de la diversidad lo tenemos en el trabajo "La crítica en el espacio irreverente de la institución", (2) en él se expresa la crítica que los estudiantes hacen de los autores, profesores, autoridades y de sí mismos; en esos espacios los estudiantes recurren al chiste, a la caricatura, a la burla, como formas de críticas. Estas manifestaciones de crítica ocupan espacios y tiempos marginales, se expresa "entre torta y torta". Para los saberes, espacios, tiempos, relaciones y normas oficiales este tipo de crítica es un espacio de olvido del olvido, simplemente no se sabe que existe. Y cuando desborda su marginalidad y llega a las dimensiones oficiales es declarada ilegítima, porque es el poder el que juzga como legítima o ilegítima a la crítica, haciendo también crítica de la crítica.

La diferencia de la crítica se presenta sin límites. Todo intento de tipología es parcial porque limita, porque es un intento de ordenar lo existente, tiene el propósito de ver claro. La tipología es un recurso del conocimiento para delimitar el conocimiento, que a su vez, requiere ser delimitado; la tipología nos permite enfocar aspectos de lo real pero también nos silencia aspectos de lo real, a través de las tipologías vemos y no vemos; así pues intentaré en las siguientes líneas delimitar algunas tendencias de la crítica, sin que ello implique la ilusión de que la realidad sea idéntica a como yo la veo.

La crítica maniquea se realiza desde la noche y el día, lo obscuro y lo claro, lo bueno y lo malo, lo hermoso y lo feo, o lo alto y lo bajo, el odio y el amor, el valiente o el cobarde, el orden o el desorden, normal o anormal... El desfile de pares, con los cuales percibimos, es amplio; el par es la tipología que hegemoniza el sentido común, llámesele a esta experiencia o pensamiento cotidiano. La estructura interpretativa de la experiencia tiene al par como la referencia de mayor confianza para interpretar, para esta tendencia sólo hay dos tipos de crítica: la positiva y la negativa, la que destruye y la que propone. El estás conmigo o contra mí es la obsesión narcisista de esta tendencia. Pensar desde el par es la cualidad que más identifica al pensamiento maniqueista, pero a ésta habrá que agregarle la simplificación, en ella los matices, las mediaciones y la diferencia se eliminan adquiriendo hegemonía la simplificación del par.

2 Ver Laura Ayala L.: "La crítica en el espacio irreverente de la institución". Publicado por la revista *FORO DE EDUCACION CONTINUA*. Julio-Agosto de 1988 N° 2.

La crítica maniqueista es una cualidad del pensamiento cotidiano, las tipologías con las que valoramos tienen al blanco y negro, lo alto y lo bajo, el orden y el desorden, lo anormal y normal, y tras todos los pares el par estelar lo bueno y lo malo.

Recuerdo la frase de un funcionario de la educación, que podría adjudicar a cualesquier pensamiento maniqueista:

- "Es menester aceptar la crítica, particularmente aquélla que se hace con propósitos positivos, que busca construir, no destruir, que procura el orden no el desorden, que aspira al progreso no al retroceso".

La versión anterior me lleva a los conceptos de *hipercrítica* y *subcrítica* de Morín cuando señala "La crítica que pone en duda, todo testimonio se vuelve hipercrítica y la hipercrítica es la que debe ser criticada. Pero si la crítica de la hipercrítica lleva a una confianza subcrítica, entonces debe ser criticada a su vez",⁽³⁾ La hipercrítica y la subcrítica son muy frecuentes en la crítica desde las ortodoxias, la fidelidad a la ortodoxia hace que seamos hipercríticos con respecto a los puntos de vista y las teorías que no puedan ser integrables, y que seamos subcríticos con las versiones que armonicen con las nuestras. En el medio político y académico las hipercríticas y subcríticas son parte de la racionalidad institucional; la fidelidad a la posición teórica ilumina y oscurece zonas de nuestro pensar, se hegemonizan, marginan y silencian saberes, valores y emociones; para hacerlo, el recurso de la hipercrítica y la subcrítica se utiliza con notable frecuencia y eficiencia.

La crítica desde los lugares seguros

Tener evidencia significa ver claro, saber a dónde vamos y cómo llegar; tener evidencia implica identificar, poner nombres, saber qué es. En cambio a lo que no se le identifica, se le valora como error, falsedad, falta de claridad, etc. El ver las cosas claras es una necesidad más atávica y neurótica que intelectual.⁽⁴⁾ Precisamente a partir de esta necesidad de ver claro, la institución educativa se adjudica la función de

3 Morín, Edgar: *Para salir del siglo XX*. Ed. Kairós. Barcelona, España, 1981.

4 Ver Robert de Ventos, Xavier. *Filosofía y Política*. Ediciones Península Barcelona, España, 1984.

orientar, de enseñar, de formar; se adjudica el conocimiento del adónde y cómo llegar, eso implica claridad, certeza. Conozco una escuela que se llama "La luz" y otra que se anuncia con una escalera, donde el que va a ingresar se encuentra abajo viéndola, y el que egresa está arriba, este sujeto bien vestido, con una sonrisa de éxito o de ejecutivo en funciones y parece decir al que está abajo: "ven, sube para que seas como yo".

El docente hace también frecuentemente gala de tener las cosas en claro, de saber para donde lleva a sus alumnos y como llevarlos, a través de la continuidad de su experiencia va perfeccionando y convenciéndose de sus certezas, va aclarando las dudas, confusiones que seguramente ha tenido y, construyendo -apropiándose- de evidencias, alejando así la posibilidad de no tener las cosas claras.

Pues bien impuestos como estamos a criticar desde nuestras evidencias, qué tan impuestos estamos a criticar las nuestras, esas que están en nuestra experiencia y nos proporcionan seguridad; hasta dónde estamos dispuestos a criticar no sólo las evidencias de las teorías con las que nos identificamos.

Si la función o una función de la institución escolar, de ciertas teorías educativas y de la docencia consisten en enseñar a "ver claro" y desde ahí criticar lo obscuro, lo raro, lo anormal, lo perverso; ¿acaso podíamos pensar lo inverso?, pensar en instituciones que propongan como ideal el no ver claro, definitivamente pienso que no, pues la institución negaría toda la racionalidad en que está fincada, la enseñanza de la verdad, de la ciencia, de la razón. Pero si reconocemos que las evidencias se articulan al poder, que en ellas también radican saberes que pueden petrificarse y, que la alienación y la petrificación se ocultan pero están presentes en las mismas evidencias, entonces sí reconocemos eso, sí vale la pena pensar críticamente en tan mayúsculas certezas. Como anécdota recuerdo a una compañera maestra, circunstancialmente alumna que al terminar un seminario me dice: "tengo la impresión de que no aprendí nada", venía a aprender teoría y lo que ha sucedido es que salgo criticando mis certezas". Me llamó la atención su frase "no aprendí nada" cuando platicamos y le pregunté sobre qué quería aprender, me respondió que más teoría; y cuando le señalé que había aprendido teoría para criticar sus certezas su rostro expresó perplejidad.

Cuestionar nuestras propias certezas no es una tarea fácil, implica desestructurar la seguridad que nos proporciona el ver claro, lo cual significa asumir que nuestras interpretaciones pueden ser parciales e incluso erróneas. Ciertamente no todas las certezas son iguales, algunas tienen una presencia mayor que otras en nuestra experiencia y éstas son las de carácter ético, las que radican en esa zona poco pensada

o impensada que es el deber ser. En un trabajo anterior señalé que los profesores generalmente no pensamos en las modelizaciones de buen docente, alumno, escuela que tenemos y, que nuestro pensamiento se orienta hacia porqué no soy como debo ser; así la crítica no toca al deber ser sino clama a través de la interrogante *por qué no he llegado*; desde esta perspectiva la crítica se hace desde un lugar seguro, el deber ser generalmente modelizado e impensado.

Pensar que la percepción de nuestra realidad no es como debe ser, nos puede llevar a considerar que la realidad es la equivocada que nuestro modelo es el correcto; cuando la realidad no coincide con el modelo la realidad es la equivocada pues el modelo es verdadero.

Para Maffesoli(5) la crítica social se caracteriza por negarse a basar la indagación en un deber ser intocado, lo cual es frecuente no sólo en nuestra experiencia cotidiana, sino también en los productos de los intelectuales.

Desestructurar los modelos implica orientar la crítica hacia la zona de la experiencia desde donde se gesta la crítica cotidiana; no sólo se trata de cuestionar al mal alumno, al mal docente, al mal político..., sino de interrogarnos *¿desde dónde yo juzgo al mal alumno, docente o político?* Cuando la crítica se orienta hacia el deber ser, el par estelar: bueno y malo se convierte en objeto de crítica, y el Buen -evidencia impensada y por ende mayúscula- corre el riesgo de desestructurarse, es entonces cuando la interrogante adquiere forma de paradoja, *¿será el mejor, nuestra mejor víctima?*

Otro lugar seguro, pensando en los intelectuales, son las ortodoxias; inscribirse en un paradigma implica sentirse protegido, recurrir a autores consagrados que nos brinda seguridad y legitimidad. Sentirse protegidos y avalados por la escuela de Viena o de Francfort..., por Piaget o Lacan, Marx o Weber, Nietzsche o Foucault, etcétera, es otra forma de construir lugares seguros. Nuestros tiempos no se prestan para las reverencias, sin embargo, en algunos sectores aún prevalecen y, particularmente

5 "La característica más destacada de la crítica social es quizá su negativa a basar la investigación sobre el "deber ser" o la búsqueda, de la identidad, paradigmas mas o menos reconocidos de las formas laicas o religiosas de las visiones del mundo". Maffesoli. *Lógica de la dominación*. Ediciones Península. Barcelona, España. 1977. p. 144.

en el campo de la formación se sigue obteniendo prestigio con las ortodoxias, aún cuando su existencia es marginal, cuando no silenciada.

La crítica de las ortodoxias, la negación a consumirlas como doctrinas, el declive de las verdades puras y trascendentales, el reconocimiento de la relatividad e historicidad del conocimiento, la localización del poder en el saber son aspectos que cuestionan a la razón, que nos advierten contra la tendencia de transformar la razón en doctrina y nos invitan al incursionar en la pedagogía del consumo crítico de la razón.

La crítica y la formación

La relación entre la formación y la crítica es semejante a una pareja en permanente conflicto y además ilegal. El pensamiento y la actitud crítica implican desarrollar el análisis sin preocuparse por la propuesta, es un ejercicio intelectual de desmitificación que desestructura la razón, implica también encontrar la razón en donde se simula que no está. La crítica de este tipo la llamaré posmoderna, concepto difícil de consensar, pero que nos permite identificar algunas tendencias del pensamiento intelectual de nuestra época, como son: la crítica a las racionalizaciones (la razón que disimula su vínculo con el poder, que simula pureza, trascendencia y objetividad); la recuperación de la diferencia (categoría olvidada ante las tendencias hegemónicas de la uniformidad, unidimensionalidad y el cibernantropo). Y tras la crítica a las racionalizaciones y la recuperación de la diferencia, el cuestionamiento al vértigo del consumo que ha desbordado los límites de lo económico e invadido todos los ámbitos de lo público y lo privado.

Esa crítica no se integra dócil y armónicamente con la formación, pues hace de la misma formación objeto de reflexión crítica. Como bien expresa Fullat, la actitud crítica se detiene cuando de educar se trata, "educar es praxis",⁽⁶⁾ praxis es compromiso.

El diseño de la formación implica compromiso con la percepción del porvenir -el deber ser-, implica también un compromiso con la transformación de los suje-

6 Fullat, Octavi. *Verdades y trampas de la pedagogía*. Ediciones CEAC, España, 1984, pp. 117.

tos de la relación educativa e implica una actitud crítica desde lugares seguros (experiencias, teorías, ideología y normas).

Mientras que el pensamiento y la actitud posmoderna cuestionan el deber ser de la formación, ésta adquiere del deber ser parte de su racionalidad. Formación implica sentido, seguridad en el para dónde. No concibo un diseño de formación sin sentido que sustituya lo deseado con el vacío, que declare ausencia del porvenir. En cambio cuando la crítica analiza a la formación, le desestructura el sentido, le despoja de su seguridad, encuentra en ella formas de dominación, ironiza sus certezas y es que a esta crítica lo que le obsesiona es localizar el poder disimulado por el saber, denunciar las racionalizaciones disfrazadas de razones, desmitificar los modelos que prometen "mundos felices" al reivindicar el reino del orden y la armonía, la ausencia de la diferencia y el conflicto.

Instalarse es el peligro: sea en la crítica de la formación o en la formación crítica. Si nos instalamos en la primera se ausenta el compromiso, si nos instalamos en la segunda se petrifica el compromiso. El problema radica en instalarse en la crítica del compromiso o en la crítica desde el compromiso. ¿Conciliar?, la conciliación absorbe a una en la otra. Si nuestro propósito es formar críticos, no cuestionemos la formación. Recuerdo a un profesor que me dijo: "Sí, quiero formar estudiantes críticos, yo les digo qué y cómo criticar".

Efectivamente, la formación implica legitimidad e ilegitimidad de la crítica, precisamente deslegítima a la crítica de la formación; a la crítica de su crítica.

No se trata de conciliar a la crítica de la formación con la formación crítica, sino de no instalarse. La institución margina y silencia a la actitud crítica que cuestiona su racionalidad implícita en la formación, y el docente se angustia con la actitud crítica que cuestiona su concepción de la formación, deslegitimando a la crítica de su crítica.

Sin conciliarse ambas se necesitan: la crítica de la formación impide que ésta entre en largas duraciones volviéndose modelizaciones petrificadas, la formación por su parte integra a la crítica con el compromiso social. Se trata de articular no de fusionar, de una articulación compleja, diversa y conflictiva. Se trata de diseñar la formación del pensamiento y la actitud crítica y de tolerar la crítica de la formación crítica.

LA VINCULACION DOCENCIA INVESTIGACION

*Dr. Carlos M. Contreras**

De acuerdo a las raíces etimológicas, la palabra "Docente" proviene del latín *docere* que se traduce como enseñar. Por otro lado, la palabra "Investigar" proviene también del latín: *investigare* que significa Indagar.

En los tiempos primitivos, la enseñanza se dio a la manera Tutorial; es decir, cada alumno estaba en obligación de acercarse a un Maestro quien se encargaba de impartir sus conocimientos de una manera un tanto informal, mediante la conversación directa con los alumnos, a quienes resolvía sus dudas mediante preguntas directas. Es quizá la escuela más notable en este sentido la de los Peripatéticos, la que se formaba por alumnos que marchaban junto al maestro al tiempo que recibían las enseñanzas a través de la dialéctica y a menudo la retórica.

Aún en la etapa previa a la Revolución Industrial, el modelo Peripatético, o alguno muy semejante, fue el que permitió la diseminación del conocimiento. Más adelante, ya con la industrialización, se generaron otros modelos de enseñanza; sin embargo, los objetivos de la enseñanza han continuado a nuestros días sin cambios; los mejores sistemas de enseñanza, conservan un modelo individualizado. No obstante,

* Instituto de Investigaciones Biomédicas, UNAM.

te, son necesarios los continuos esfuerzos por actualizar y adecuar los programas Docentes de acuerdo con un mundo en que los conocimientos se generan a una velocidad muy por encima de las capacidades de velocidad de lectura, aún por parte del intelecto más privilegiado.

El enseñar se entiende como el mostrar, poner de manifiesto o hacer ver; el resultado de la enseñanza, es la Instrucción, es decir, un cúmulo de conocimientos que constituyen la cultura. Por último, Educar queda entendido como el desenvolver las facultades del individuo. La diferencia de los tiempos actuales y las escuelas de los peripatéticos, estaría en buena medida definida por el número de alumnos, lo que hace una diferencia capital, en la que probablemente radique una buena parte de las dificultades que se enfrentan actualmente.

Por otra parte, la Investigación nació con el propio surgimiento de la Humanidad. La Investigación puede ser entendida como un proceso encaminado a la búsqueda de nuevos valores de cultura o civilización. Volvamos a los tiempos de la Grecia antigua. En la medida que los cómo, los porqués y los paraqués pudieron recibir contestaciones, se estaba desarrollando Investigación. De ahí que en nuestros días una medida de la capacidad de un Investigador o bien del valor de una Investigación radica en la naturaleza misma de la pregunta que se está planteando. Un problema de Investigación es una pregunta que se plantean a la naturaleza. La manera de encontrar la respuesta es aquello para lo que el Investigador se ha preparado, es decir sus conocimientos y habilidades le permitan aproximarse a la respuesta de una manera eficiente. Para elaborar la pregunta, el Investigador toma ciertos rastros o vestigios. Existen no pocos tratados de la metodología que se sigue para permitir el desarrollo de la Investigación; se trata del Método Científico, cuyo contexto escapa al propósito de estas líneas. Lo que se intenta destacar en estas líneas es que la Investigación involucra una amplia variedad de actividades, cada una de ellas con una parte de metodología común y cada una de ellas con más o menos recursos técnicos que son particulares a cada disciplina.

Una división simple de la Investigación sería en Documental, Experimental y Doctrinal:

Es ésta una división que permite un abordaje relativamente sencillo. El común denominador de los tres tipos de Investigador es con mucho la capacidad dialéctica. Sería difícil concebir una charla en términos académicos entre los tres tipos de Investigador. Sin embargo, cada uno de ellos pertenece a un grupo en el que los términos, el significado de los problemas y el alcance de las respuestas resultan semejantes. La forma en que se comunican entre sí los científicos de cada disciplina se realizó

un tiempo en los *simposia*, es decir lugares para beber, comer y conversar. El científico de nuestros días se reúne con sus semejantes, ya no en tabernas pero sí en Congresos en los que además de actualizar sus conocimientos, da a conocer los avances de su Investigación, además de beber, comer y conversar. Por cierto que resulta extraño encontrarse con Profesores de Carrera en los Congresos de las Asociaciones Científicas diversas. Volveremos más adelante a este punto; por ahora ejemplificaremos algunas formas de Investigación.

Un ejemplo de Investigación Documental sería la relativa a la Historia. El Investigador se empapa de una gran cantidad de documentos, cartas, obras de otros autores y evidencias relacionadas mediante las cuales elabora conclusiones y aporta conocimiento en la disciplina de su interés.

En el segundo caso, el Investigador experimental, colecta una serie de observaciones con las que o bien se adhiere a un concepto paradigmático o bien elabora una Hipótesis. Esa idea o concepto nuevo se contrasta con un apoyo técnico instrumental de mayor o menor complejidad. A menudo el apoyo técnico con que se cuenta es insuficiente; ello explica porqué frecuentemente el Investigador Experimental diseña el equipo necesario. En no pocas ocasiones rescata ideas que en su tiempo no pudieron prosperar por falta de equipo instrumental adecuado y aplica entonces la metodología contemporánea. El ejemplo podría ser el Investigador en Biomedicina.

El tercer grupo, el de la Investigación Doctrinal, bien corresponde al terreno de la Investigación Filosófica; en este tipo de Investigación se trabaja con conceptos de una manera pura. La investigación en Pedagogía ha tenido que avanzar a zancadas, probablemente por la enorme y creciente demanda educativa. Los métodos Docentes que antaño funcionaron ya no lo hacen y aún las pruebas de eficiencia de un programa Docente tienen que ser continuamente actualizadas. Esto hace que la Investigación en Pedagogía pueda, y quizás deba, caer en los tres niveles: Documental, Experimental y Doctrinal. No es una excepción, numerosos Investigadores oscilan con una facilidad sorprendente de uno a otro tipo de Investigación y, por otro lado, se tiene el caso de la Física como Ciencia, en la que también se va de un tipo a otro de Investigación, frecuentemente. En otras palabras, no es éste un modelo rígido; los rígidos pueden llegar a ser quienes cultivan una disciplina o quienes tienen un nombramiento.

Conviene destacar que existen numerosas clasificaciones de investigación y de Ciencia. Todas ellas encuentran algo discutible sobre las demás. Si se toma en cuenta que la base y el producto de la Investigación es la Ciencia, resulta prudente parafrasear a uno de nuestros ilustres maestros, el Dr. Ruy Pérez Tamayo, quien ha

señalado a menudo que sólo existen dos tipos de Ciencia, la buena y la mala. Esta separación resulta adecuada para el contexto de estas líneas dado que de acuerdo con los párrafos anteriores, la tarea del Docente quedaría enmarcada, en la transmisión del conocimiento científico, de manera tan actualizada como sea posible. Así, el Docente sólo puede transmitir dos formas de Ciencia, buena o mala.

Como se puede desprender de lo que hasta aquí se ha expuesto, es posible tener una explicación hipotética de lo que ha acontecido después de la Revolución Industrial. En no pocos casos la idea de producción ha involucrado a las Universidades. A menudo se maneja el concepto de que las Universidades pueden o deben manufacturar algún producto. Verdad a medias. Es posible que las Universidades mediante su producción en los campos Científico y Tecnológico logren desarrollos importantes y Patentes. Tal ocurre en diversas Universidades del mundo. Lo que a la fecha no se ha logrado es que las Universidades produzcan, a la manera de una fábrica, profesionales en serie. Lo más frecuente es que las deficiencias ocurran en serie, pero no así las virtudes de los egresados. De alguna manera significa que el Docente puede transmitir con facilidad sus defectos; las virtudes son por estrategia Autodidacta. Esta afirmación merece ser ampliada. Ya se mencionó la forma en que los Griegos instruían a sus jóvenes: un Maestro con unos cuantos alumnos. Lamentablemente, en nuestro País un sólo Maestro tiene el encargo de Instruir a numerosos alumnos. Más aún hace unas cuantas décadas las poblaciones estudiantiles en las Universidades, por su número, permitan una adecuada atención a un cierto, aunque reducido, número de alumnos. Por causas ajenas a la discusión que aquí se establece, las Universidades recibieron enormes cantidades de alumnos, lo que obligó a la improvisación de Profesores, desde luego no todos ellos capacitados y quizás ni aun interesados en la Docencia; pero lo que es más grave aún, lo es la consecuencia de esa improvisación: una carencia absoluta de interés en la actualización de sus conocimientos.

Surge la inquietud, ¿cuándo fue que surgió la idea de vincular la Docencia a la Investigación? De lo que hasta aquí se ha dicho parecería que siempre fueron ejercidas por el mismo Profesional. Por cualesquiera que sean las razones, en la actualidad aparecen el Profesor y el Investigador de carrera como dos Profesionistas. Tal separación podría ser artificial, pero aún así, ¿por qué el interés de vincularlas?

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su XIX edición dice lo siguiente acerca de un Profesor: persona que *ejerce* o enseña una ciencia o arte. Se refiere a la Maestría como el arte de enseñar o *ejecutar* alguna cosa. De manera inevitable llama la atención el hecho de que tanto el Profesor como el Maestro son Personas que ejercen o ejecutan un Arte o Ciencia. La misma obra menciona sobre el verbo Investigar: "hacer diligencias para descubrir una cosa" Mientras tanto, de-

fine Diligencia como "el cuidado y la actividad en ejecutar una cosa". Uno más! Al final las tres actividades implican la ejecución de algo. Parece que finalmente las tres actividades implican lo mismo; al menos en las definiciones, ejercer una cosa y enseñar, se entiende que ejercer y enseñar es sobre la misma área de conocimiento. El Doctor, de acuerdo con la definición, además de ejecutar y enseñar, ha recibido un reconocimiento Universitario a ello. En consecuencia, quien ostentase el Título de Profesor, Maestro, Doctor o de Investigador, debería practicar, ejercer y enseñar. En otras palabras, mantener como práctica continua la Investigación que permitiera al Docente impartir una cátedra decorosa y honestamente actualizada, por un lado. Por el otro, al Investigador la obligación de impartir sus conocimientos con modestia, apoyando así al Docente y contribuir a la formación de nuevos Investigadores y Docentes. Veamos la práctica.

De acuerdo con la Legislación vigente en la UNAM, un Profesor de Carrera está obligado a impartir cátedra frente al grupo de alumnos, durante aproximadamente la mitad de su tiempo a la semana; el resto del tiempo está comprometido a algunas actividades de cubículo, entre las que se encuentran la actualización, cursillos o dirección de tesis; en síntesis actividades de Investigación. No hay incoherencia con las definiciones antes expuestas. Notablemente los Profesores y los Investigadores de Carrera son evaluados mediante los mismos Estatutos de la Legislación.

Al investigador se le piden publicaciones que, por otro lado, son el fruto precisamente de sus Investigaciones. Al profesor se le evalúa mediante el recurso Estatutario de los equivalentes. A nivel Estatutario se les considera de un modo muy semejante, a pesar de haber cargas y aún horarios de trabajo diferentes: un Investigador destaca en su laboratorio alrededor de 50 horas a la semana, a menudo dispone de días festivos, así como de sus períodos vacacionales los que por cierto, corresponden a las vacaciones administrativas (el Profesor de Carrera dispone además de los períodos vacacionales estudiantiles) y, por añadidura por lo menos en la UNAM, la gran mayoría de Investigadores imparte cátedras, dirige tesis y forma a otros Investigadores.

Estas diferencias entre los Profesores e Investigadores de Carrera se indican con cierto detalle, ya que mucho se ha mencionado sobre vincular la Docencia a la Investigación. A nuestro entender siempre ha estado vinculado de esta manera. Probablemente la fuente de preocupación deba ser vincular a la Investigación al Docente. Es decir, favorecer la práctica de la Investigación como parte de las actividades del Profesor de Carrera. No necesariamente la Investigación que requiere de laboratorios; existen también la documental y la conceptual.

Un querido maestro, el Dr. Efrén C. del Pozo, mencionaba: quien plagia un libro es un ladrón, quien plagia varios es un Investigador. De manera que la Investigación no es algo tan especial y el Investigador es simplemente una persona que tomó la decisión de pasar o una buena parte o toda su vida sumido en libros, cubículos y/o laboratorios. Es en las manos del Profesor de Carrera en donde se encuentran las herramientas para diseñar y ensayar, entre otros, inagotables temas de Investigación: nuevos modelos de enseñanza, deshechar los anticuados y los inservibles, la actualización de la documentación bibliográfica, el diseño de prácticas de laboratorio, el diseño de reactivos para la elaboración de exámenes, el planteamiento y actualización de los objetivos de una carrera dada, el seguimiento de egresados, las relaciones Curriculares con otras carreras, el planteamiento de las necesidades del posgrado, el futuro de los posgraduados; en fin, de hacer Investigación sobre las áreas de su competencia y de fomentar de enorme manera la Dialéctica con sus colegas. Es obvia una de las causas del porqué las Universidades no pueden actuar como fábricas. Puede (sic) darse el caso de que la materia prima sea excelente, pero cuando los medios de producción no lo son, el producto es necesariamente deficiente.

Nos surge una pregunta: ¿Por qué tanta reticencia del Profesor de Carrera para hacer Investigación? Bien podría ser que hubiera un desconocimiento grave sobre lo que es la Investigación. Esto explicaría el porqué del sentir hacia el Investigador como algo satanizado, mitificado o simplemente diferente, mas de ninguna manera igual a otros ilustres ciudadanos. Quizá la única diferencia estriba en el tiempo dedicado al estudio y a la preparación para resolver los problemas con que el Investigador gusta de enfrentarse.

Mencionaba alguno de los pensadores contemporáneos acerca del interés del científico por algún problema en particular. Muchas manzanas cayeron sobre muchas gentes y muchas otras caerán sobre otras muchas gentes. Solamente a un Pensador se le ocurrió a partir de este hecho totalmente trivial el sustentar una teoría a partir de la cual se estableció un dominio conceptual que habría de durar por siglos. El descubrimiento se establece para algunas gentes en las que se han dado ciertos requisitos formativos y de interés que le son peculiares.

La especie humana durante su infancia resulta estar llena de Investigadores que no dudaríamos en clasificar dentro de los Experimentalistas. Cualquier idea es contrastada de inmediato. Es este un común denominador con otras especies animales, la mayor parte de las cuales conservan esta naturaleza inquisidora a lo largo de toda la vida. Es quizá la excepción entre especies animales distintas a la humana y ésta misma, el desarrollar otros tipos de Investigación, como la conceptual o la de tipo

histórico. También dentro de estas categorías de Investigación exclusiva de la de la especie humana se encontraría la Pedagógica.

La pregunta surge de manera inevitable: ¿cuándo es que el niño pierde esa capacidad inquisidora? En el mejor de los casos, nunca, pero a menudo ocurre que se pierde al momento de enfrentarse a los diversos sistemas educativos. Ahora bien: ¿cuál sería la manera de evitarlo? He ahí un tema para Investigación por parte de los Docentes que son quienes conocen el problema en su magnitud real, es decir tienen el vestigio o huella para desarrollar una Investigación de cubículo. Más aún durante el tiempo en que el lector ha empleado su tiempo en el entendimiento de estas notas, ¿es o no verdad que se ha estado realizando Investigación? Lo anterior será una verdad muy particular en el momento en que el lector contraste estas observaciones con las de otros escritores sobre el tema. Probablemente, al final, lo que falte sea la disciplina de llegar a establecer nuevas conclusiones escritas que puedan ser comparadas con las experiencias, consideraciones y conclusiones de otros Investigadores, con lo que se obtendría la verificación o la refutación de las mismas.

Ahora bien, la manera en que se aprende ese Arte es con un Tutor. Uno va a la escuela en donde recibe una serie de Instrucciones que te permiten la comunicación con sus semejantes, cualquiera que sea la estirpe, incluso Profesores o Investigadores de Carrera. Sin embargo, el Arte como tal se recibe de modo directo. En Universidades Estatales abunda la materia prima. Es decir, abundo el talento; sin embargo, faltan los Investigadores calificados, los que podrían formar grupos. Son numerosos los ejemplos de distinguidos Investigadores que han emigrado, ya sea a sus sitios de origen o bien siguiendo alguna invitación. El resultado ha sido en términos generales el mismo. Ese profesor o Investigador ha sido secuestrado por un sistema administrativo en el que recibió una carga de tipo académico administrativo que ocupó todo su tiempo y le impidió continuar su actividad de Investigador y, desde luego, la formación de nuevos grupos de Investigación.

En consecuencia, pasan los años y la mayor parte de la Investigación Científica y Humanística se desarrolla en el Distrito Federal y de ahí, una muy buena parte en la UNAM. ¿Qué ocurrió con el talento de la Universidad Estatal? La mayor parte de las veces, para poder trabajar, debe entrevistarse con numerosos personajes. Bien se da el caso de que reciba algún nombramiento de alcurnia. ¿La Investigación y el apoyo a la Docencia? Se continúan centralizando cada vez más.

Para dar un ejemplo concreto. El Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM, nació hace alrededor de 45 años. Por supuesto que la estructura actual es muy diferente a la original. Hacia los inicios de la década de 1940-50, un grupo de dis-

tinguidos investigadores tomaron la iniciativa de lograr un Instituto de Investigación semejante al Instituto Cajal de Madrid, España. Estos Maestros no llegaban a la decena. El entonces Laboratorio de Estudios Médicos y Biológicos comenzó sus actividades insertado en la Escuela de Medicina, cuyo edificio se ubicó en lo que es hoy el Palacio de la Medicina, en la Plaza de Santo Domingo de la Ciudad de México. Pronto llegaron algunos jóvenes estudiantes interesados por el desarrollo científico y de modo directo recibieron la instrucción a partir de esos entusiastas Maestros. Por supuesto que se dio alguna suerte de selección natural. Los que se quedaron, una vez que ya se habían destacado en vocación y talento fueron enviados al extranjero a fin de actualizar sus manejos metodológicos y poner a prueba sus temperamentos. Esta segunda generación dio lugar a una tercera y así, sucesivamente, hasta llegar a nuestros días en que se tiene una población de personal académico de alrededor de 150, que desarrollan sobre cincuenta grupos-línea de investigación y en que se tiene una producción promedio de 2.3 publicaciones anuales por grupo de investigación. Es esta una cifra media en la UNAM. Existen algunas dependencias cuya producción promedio de producción por grupo de investigación, es superior al nuestro y muchas otras con cifras semejantes o inferiores.

Algunas cosas han cambiado. La rutina para la formación de un Investigador consistía en acudir a una enseñanza tutorial, prepararse, perfeccionar sus conocimientos y habilidades mediante una estancia en el extranjero y reincorporarse para reiniciar el círculo. En los tiempos actuales para mantener un becario en el extranjero deben disponerse de más recursos económicos de los que se requieren para la paga de un Profesor o Investigador de Carrera en la más alta categoría. Sólo algunos casos muy seleccionados son apoyados de esta manera. Por otro lado, ahora existe la sana exigencia de los cursos de posgrado, Maestrías y Doctorados.

Viendo las cosas con optimismo se tienen tres alternativas para fomentar el desarrollo de la Investigación en Instituciones Estatales. La primera es enviar a sus jóvenes con mayores promesas a prepararse al extranjero; posiblemente sea una opción excelente, sólo que se requiere de grandes recursos y de una preparación mínima dentro del País que le permita a ese estudiante aprovechar su entrenamiento. La segunda alternativa es enviar a los jóvenes más destacados a prepararse en la ciudad de México con la promesa de reinsertarse a sus lugares de origen una vez cubierta su etapa formativa; existe el inconveniente de que rara vez regresan y cuando lo hacen resulta grave el problema de encontrar a otros profesionales semejantes con quienes intercambiar ideas.

Una tercera sería el implante de grupos de investigación ya formados, con niveles de eficiencia y productividad fuera de duda, quienes serían los encargados de

formar nuevos grupos de investigación precisamente ahí, donde fueron insertados. Se tiene el inconveniente de que a menudo se podrían herir susceptibilidades localistas y que la primer inversión para montar laboratorios suficientes para empezar (no menos de cinco) es relativamente costosa. Además es un requisito el que esos cuatro grupos de investigación, formados cada uno por un investigador y al menos un Técnico Académico, cultiven líneas de investigación con lenguajes comunes. Sin embargo, esa fue la experiencia inicial del Instituto de Investigaciones Biomédicas y la ha sido de numerosos sitios actualmente prestigiados. Algunos ejemplos están dados por los Centros de Investigación sobre Biotecnología y sobre Fijación de Nitrógeno ubicados en el Estado de Morelos y que fueron formados a partir de varios de los Departamentos de Investigación del Instituto de Investigaciones Biomédicas y continúan a la fecha ligados a la UNAM. La eficiencia y productividad de ambos Centros está fuera de duda. El caso más reciente se da en el Centro de Investigaciones en Reproducción Animal, con sede en Panotla, Tlaxcala y que se formó por Investigadores de al menos de este Instituto y otras dependencias de la UNAM mientras que el CINVESTAV participó por parte del IPN. Resulta importante el apoyo brindado por la SEP y por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. El caso es que actualmente ya cuenta con estudiantes de posgrado, quienes realizan su etapa formativa precisamente ahí y desde luego que la producción científica, juzgada por las publicaciones de ese Centro, es superior a muchos casos de grupos de Investigadores ubicados en otras partes de la UNAM o del CINVESTAV y, por supuesto, de Instituciones Estatales. En fin, el implante de un pequeño, pero eficiente grupo de investigadores, ya ha dado muestras de plantear soluciones para fomentar la Investigación y aparece como una alternativa digna de ser tomada en cuenta, toda vez que no cancela las dos primeras alternativas antes descritas; por el contrario, abre la opción a que los más jóvenes y promisorios estudiantes encuentren, a su regreso del extranjero o de la capital de la República, un sitio donde continuar su desarrollo y reiniciar el ciclo.

En síntesis, el aprovechar experiencias humanas que datan de siglos y permitir la formación de escuelas modulares de Investigación, resulta el mejor modelo. Una aproximación sería la de detectar Investigadores ya formados interesados en radicar fuera de la Capital de la República Mexicana que estuviesen entusiasmados en formar grupos de Investigación en Universidades estatales. Serían los encargados de reformar los Programas de Posgrado, de capturar talento y enseñarle el Arte de la Investigación. A la larga, de unos tres a cinco años, los nuevos grupos cerrarían el círculo. Un Investigador no se forma ni en la escuela, ni mucho menos solo. Algo idéntico ocurre con el Docente.

Volvamos al punto del Profesor de un grupo Peripatético. Podría ser razonable el asumir que simultáneamente a la impartición de su charla, estuviese hacien-

do Investigación. Por lo antes expuesto, puede aceptarse esta idea. En especial si se acepta que un Investigador no está inventando a la naturaleza, ni la historia, ni nada. El Profesional dedicado exclusivamente a la Investigación debe pasar un largo período de aprendizaje en el que resulta de especial trascendencia el arte de aprender a abordar problemas y muy especialmente las estrategias para resolverlos. Para numerosos Investigadores es cada vez más común el contar, desde el inicio de su serie experimental con tablas en las que va vaciando sus observaciones y resultados. Debe destacarse que esas tablas son las mismas que serán utilizadas para el análisis estadístico, lo que resultaría una necesidad decirlo, a no ser por el hecho de que fueron diseñadas antes de iniciar el experimento.

Ese entrenamiento por el que pasa el Investigador de carrera, le permite prever cuando menos la dirección de los resultados y las alternativas a seguir en el caso, muy frecuente, de que se halla elaborado una hipótesis inadecuada. Es cierto que existen extensos tratados sobre diseño experimental, estadística, lógica, etcétera; sin embargo, es también cierto que aquello que no está en los libros, es decir la manera de comprender varios de ellos en conjunto, la Heurística, proviene de la enseñanza directa de un Investigador que ya pasó por ese camino y que transmite su experiencia de modo directo: peripatético.

Tal es para el caso de la formación de Investigadores. Los cursos de posgrado, Maestrías y Doctorados, suelen estar plagados de Cátedras, la mayor parte de ellos de tipo informativo, pocos son de tipo formativo. En otras palabras, se intentan con frecuencia hacer escuelas de Investigadores, cuando que el Investigador se forma en un cubículo o en un laboratorio siguiendo la orientación y aprovechando la experiencia de un Investigador. Una palabra de cautela, no se está en contra de los cursos de Posgrado. Son necesarios; sólo se plantea que el mayor peso de este tipo de cursos debiera estar orientado hacia la parte formativa y con un gran peso en la práctica cotidiana. Por lo menos conocemos de un grupo de cursos de Posgrado en que se ha implantado la norma de aprender haciendo; se trata de los cursos de posgrado que coordina el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Los resultados han sido ampliamente satisfactorios, pero se vuelve al punto: no se inventó un modelo didáctico. Se aprovechó la experiencia acumulada durante siglos de los que pasaron por la etapa de "aprendices", para llegar a tener "Maestría" en sus ejecuciones y muchos de ellos llegaron a recibir el reconocimiento de "docto" por parte de alguna Institución con capacidad para otorgarlo, es decir una Universidad. De esta manera, la formación de Investigadores recae si bien en la estructura de cursos de posgrado, lo hace también y de manera fundamental sobre el binomio formado por el Investigador-Alumno (futuro Investigador) o, si así se desea sobre el Profesor-Alumno (futuro Profesor).

Unas palabras sobre los Profesores de asignatura. Esta figura Universitaria suele concebirse de dos maneras diametralmente opuestas. Bien sea como aquel Profesionista que desea algunos puntos curriculares a menudo con objetivos comerciales, alto pago de consultoría, por ejemplo, es decir poco académicos; o, bien como un Profesionista con un deseo continuo de actualización y superación que ha decidido desenvolver algo a su Universidad. La realidad debe situarse en el medio de la curva de distribución, probablemente con un cierto sesgo hacia alguno de los lados. Como quiera que sea, al menos para quien esto escribe resulta inconcebible en una carrera como la de Medicina una cátedra de Pediatría o Neurología, por citar solo dos, que no sean impartidas por un Pediatra o un Neurólogo, respectivamente. En cada carrera se pueden encontrar ejemplos equivalentes. Estos especialistas realizan Investigación continuamente, pero a un nivel distinto. Probablemente de su esfuerzo no emanen las publicaciones que caracterizan al Investigador de carrera, mas sin embargo, dada su práctica cotidiana, el estar continuamente enfrentando situaciones y problemas Profesionales los obligan a estar realizando Investigación de corte documental, conceptual y en no pocas ocasiones experimental. Caen precisamente en la definición de Profesor, Maestro y aún de alguna manera en la concepción de Doctor.

Tal parece que la división entre Docencia e Investigación es netamente artificial. Parecería que el problema queda circunscrito a aquel Profesor de carrera que se ha conformado con cumplir parcialmente el requisito Estatutario de impartir cátedra frente al grupo durante ciertas horas a la semana.

EL SENTIDO ACTUAL DE LA RELACION DOCENCIA INVESTIGACION, EN EL MARCO DE LOS PROCESOS DE REFORMA POLITICO-ACADEMICA DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

*Bertha Orozco Fuentes**

1. Introducción.

Cuando se presentó la invitación de dialogar en esta mesa sobre el tema: "relación investigación y docencia", hubo que precisar antes el sentido de la reflexión. Es decir, ubicar desde un inicio desde dónde y el para qué de la temática, dado que puede haber variadas inquietudes y enfoques al respecto.

En este caso y momento, me permito poner a consideración del debate algunos ejes de la problemática de la docencia con una ubicación precisa: el proceso de discusión en torno a los fines de la universidad mexicana hoy en su perspectiva de cambio y/o transformación, proceso en el que las llamadas funciones de docencia e investigación son puntos de cuestionamiento, de contradicciones y retos que conviene ir comprendiendo con un sentido de análisis comprensivo y de crítica.

* Secretaria Técnica de la Maestría en Enseñanza Superior. ENEP-Aragón-UNAM.

La práctica del acto de conocer (las prácticas de docencia e investigación) no es sólo una tarea cognoscitiva o explicativa de la realidad educativa en nuestro contexto. El acto necesariamente trasciende al plano de participación en la práctica educativa al reconocerla como espacio y momento de la realidad social, que se construye y reconstruye por los procesos de mediación e intervención de los sujetos a través de las relaciones de grupos, de intereses sociales y de clases que entran al debate al interior de las instituciones de educación superior.

Es desde esta intencionalidad por donde venimos pensando la problemática de la docencia, misma que tratamos de abordar desde los procesos complejos y de mediación que la sesgan, para de ahí abrir espacios de construcción de propuestas para el futuro académico de nuestras universidades.

Con base en lo anterior, la problematización se abre a otras dimensiones más allá de la docencia misma y de ésta en relación a la investigación. Querer problematizar acerca de la situación actual de la docencia en el nivel de educación superior nos remite a un problema más abarcativo, la actual crisis de la universidad mexicana.

La crisis obliga a un intento de aprehensión de procesos complejos de transformación de carácter económico social y político cultural que ocurren en la realidad de México hoy. Procesos que a su vez se inscriben en una nueva fase de reestructuración de las sociedades modernas, no sólo de los países que se rigen bajo la competencia de economías de mercado (potencias desarrolladas y países dependientes subordinados), sino también de países altamente desarrollados bajo otros modelos productivos como los socialistas.*)

Se acerca el fin de siglo, y a la vez el mundo entra en una fase de replanteamientos económicos, culturales, de filiaciones político ideológicas, y por supuesto educativas. Se perfila igualmente una "nueva división internacional del trabajo" como resultado de la Tercera Revolución Tecnológica Industrial.

En México se enfrenta la más severa crisis económica de las últimas décadas, por esto, no se puede soslayar el necesario cambio de las estructuras y de las institu-

* A manera de ejemplo resulta interesante el movimiento de replanteamientos ideológicos, culturales, económicos y políticos del movimiento de la perestroyka entre los soviéticos.

ciones; incluso, desde las instancias oficiales se reconoce el agotamiento del modelo de desarrollo de sustitución de importaciones en el cual se basó el patrón de crecimiento del país desde los años 40. Con base en esto se plantea como prioridad nacional un "cambio estructural" de la economía, mismo que toma como eje a propuestas del aparato gubernamental mexicano, la modernización y la reconversión industrial.

Hoy se reitera en los discursos de diversas posturas políticas universitarias el problema del "deterioro de la calidad académica en la educación superior", siendo que en ella se han promovido reformas académicas tendientes a su modernización. Desde los 60s se dieron cambios para el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico; posteriormente, se dieron reformas que sin desconocer la necesaria modernización, pusieron el acento en la democratización de las universidades públicas (esto en los 70s). Ahora, en los 80s, se hace hincapié en los cambios y con argumentos diferentes y hasta opuestos. Para ciertos sectores dominantes y no dominantes, la universidad mexicana tiene que responder al reto de modernización tecnológica industrial, y como propuesta, plantean una mayor y real vinculación al aparato productivo.

Para otros sectores académicos, el cambio remite a una discusión valorativa en un sentido social y político de los fines y de las funciones de las universidades en México.

Se reitera, pues, la necesidad del proceso de reforma y modernización para transformar los saberes universitarios, para encarar con profesiones sólidas el impacto de la llamada Tercera Revolución Tecnológica en el ámbito laboral y social.

2. La relación docencia-investigación en el marco de reformas académicas universitarias.

Desde el encuadre anterior abordamos las reflexiones de la temática propuesta en este foro. Entonces se sugieren algunas interrogantes: ¿en qué sentido se analizan y proponen procesos de reforma en las prácticas de docencia e investigación?, ¿cuáles son los fines que orientan los análisis y las propuestas?, ¿qué de fondo encierra la preocupación de vincular la docencia con la investigación, en realidades académicas en las que los procesos, salvo algunas excepciones, han llevado a mantener disociadas ambas funciones?, ¿qué cambios y/o transformaciones son posibles hacia esa vinculación?, ¿quiénes promueven qué tipo de cambios y bajo qué intereses sociales?

Más que presentar respuestas a estas preguntas; a lo que apunta esta ponencia es a manifestar algunas preocupaciones para abrir campos problemáticos que hagan factible un análisis crítico de la docencia y sus posibles puntos de relación con la investigación.

2.1 El contexto de las prácticas de docencia.

Como punto de partida tomemos el discurso actual de modernización y proyecto de excelencia académica defendido por sectores dominantes universitarios y extrauniversitarios, discurso basado en la lógica de racionalidad de un tipo de conocimiento, el llamado científico tecnológico, y desde este marco ubiquemos la problemática de la docencia y su relación con la investigación.

Así, el proyecto de modernización se presenta estrechamente ligado a sucesivas transformaciones y crisis económicas, como ya se comentó líneas arriba; con ello se quiere que las universidades contribuyan -a través de sus funciones: docencia, investigación y difusión- a la resolución de los problemas sociales, sólo que los sectores que conforman a las universidades han manifestado una capacidad de respuesta que se traduce en polémicas que tocan temas como:

- el crecimiento de la matrícula
- las formas de asignación del presupuesto
- las formas de gobierno y organización
- el desarrollo de la investigación científica y sus vínculos con la docencia
- el impacto de la investigación científica y tecnológica en la resolución de los problemas sociales.
- y finalmente, el debate sobre el proyecto social al que se aspira, desde una participación universitaria.

La defensa y legitimidad que cobra el discurso de la modernización se relativiza en función de la capacidad de reflexión y respuesta de los sujetos, quienes asumen por convicción o con niveles de conciencia distintos, incluso antagónicos, este mismo discurso.

Aquí partimos de otro supuesto: no sólo existe una explicación determinista que se impone a los procesos sociales, es necesario buscar otros paradigmas de explicación de lo real educativo, es el momento de repensar nuestros problemas, de enfocar de manera distinta las funciones de la universidad, es el momento de trabajar sobre sus contradicciones.

2.2 Algunas contradicciones de las prácticas de docencia.

Suponemos, que uno de los ejes fundamentales que guían o frenan los procesos de cambio y transformación, es el eje de las intervenciones humanas, de tal manera que la base cualitativa del actual momento de reformas académicas y de modernización universitaria, se explica a partir de las formas de participación y organización de los sujetos sociales que intervienen en tales procesos; estamos entonces en un intento por recuperar y ponderar el papel de los sujetos como hecedores de sus prácticas; en ese sentido, hay que reinterpretar las intervenciones de figuras académico universitarias, no como sujetos abstractos y ahistóricos, sino como sujetos sociales que viven en circunstancias concretas y procesos concretos (ellos son los estudiantes, académicos docentes e investigadores, empleados, funcionarios, y otros).

De tal suerte que, antes de comenzar a hablar de la función de docencia o de la investigación, y de lo deseable que sería vincular a ambas en un *continuum* de práctica procesada, veamos quiénes son en su dimensión real y objetiva los docentes, quiénes los investigadores y quiénes son esas escasas figuras denominadas docentes-investigadores

Para hacer este ejercicio, precisa retomar la historia de los procesos universitarios en el país, para situar ciertas circunstancias (antecedentes) que permitan una comprensión de la problemática de la docencia.(1)

A partir de las demandas estudiantiles del 68, hubo respuesta por parte del estado mexicano de ampliar las oportunidades de acceso a las universidades y a todos los niveles de escolaridad en general; se habló de un proceso de democratización uni-

1 Seguimos algunos de los planteamientos propuestos por Rollin Kent Serna. "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización". En: *Revista Crítica*, N° 28, Univ. Aut. de Puebla, 1986, pp. 5-19.

versitaria debido a que muchos jóvenes de sectores medios y populares tuvieron cabida a la educación. La matrícula y otros indicadores cuantitativos confirman la ampliación y crecimiento del sistema educativo formal en la década del 70.

A la larga, la masificación no fue sinónimo de democratización, en razón de que trabajo aparejados problemas funcionales y de interpretación de los proyectos académicos, problemas que en su articulación repercuten en los procesos y las funciones de docencia e investigación, esto pensado en lo interno de las universidades; por lo que respecta a lo externo, la democratización enfrentó (y enfrenta aún) contradicciones ante la paulatina y luego creciente estrechez de oportunidades sociales y de acceso al mercado laboral.

El campo de la docencia también se conformó como un fenómeno de masificación. Al revisar algunos índices cuantitativos⁽²⁾ se observa la incorporación de jóvenes generaciones de profesores que ingresaron a la docencia, inmediatamente (si no es que antes de su egreso de sus estudios profesionales del nivel superior, muchos de ellos sin haber conocido las experiencias del ejercicio de la práctica profesional para la cual fueron formados).

Con el fenómeno de masificación de la docencia, aparece el problema de la profesionalización académica. Sobre el particular no ha quedado exento el debate; en él, las interpretaciones y soluciones son diversas, dependiendo del interés de las intervenciones humano sociales de quienes provienen.

En los 70s muchos profesores ingresan a la docencia, otros ya constituían una planta consolidada. ¿Qué ocurrió de entonces a la fecha? Muchos de ellos se formaron como docentes a partir de la experiencia tradicional; siguieron trayectorias distintas, ingresaron algunos al "mercado" de funcionarios en las universidades y fuera de ellas, otros continuaron en la línea de la investigación, otros, los menos quizás, se trasladaron a otras universidades de los estados y del área metropolitana.

Los docentes de reciente ingreso también han seguido trayectorias diferentes; no podemos hablar de una sola figura docente, sino de una gama diversa de figuras y "mercados académicos". Así, tenemos profesores de carrera que en proporción

2 Ibidem.

son una minoría, algunos de estos combinan la investigación con la práctica de la docencia.

Enseguida se encuentran los docentes por contrato; en este rango también hay marcados contrastes, los hay quienes con un solo contrato en una sola institución se dedican de tiempo completo a su práctica docente y no tienen otro tipo de experiencia en su campo profesional, fuera de los espacios de docencia; de ahí que sus conocimientos y experiencia se ejercen al interior del ámbito escolarizado.

Otros son contratados por horas en diversas dependencias universitarias, situación que obliga a intervenir casi todo el tiempo en atención a horas de docencia, limitándose al espacio para procesos de reflexión sobre la propia práctica.

Los hay quienes combinan su práctica profesional con la de docencia, por dos razones básicas: como una actividad que permite completar el salario, o, como una situación que brinda status social a quien lo ejerce.

Este panorama deja ver no sólo una práctica de docencia, sino un espectro de prácticas diferenciadas y en condiciones desiguales, que influyen cualitativamente en el ejercicio del saber a través del ejercicio de la docencia; de ahí que los productos de enseñanza que las universidades ofrecen con cada generación de profesionistas se vean influidas por las situaciones tan variadas de las prácticas e intervención de estos sujetos categorizados como docentes, investigadores y docentes-investigadores.

En tal contexto se plantean políticas y programas tendientes a la profesionalización académica. Desde los 70s se impulsaron propuestas de actualización y profesionalización, sólo que esta última ha sido interpretada en dos sentidos:

a) Se ha entendido que la profesionalización se cubre cuando se reconoce una carencia de conocimiento y de formación técnico pedagógica en los docentes, y para su solución se han organizado programas que doten a los docentes de esa formación de la cual carecen. Se pensó con ello resolver la falta de experiencia de los docentes, y a la vez, se pensó en convertir su saber para la docencia en un saber racional y "científico". De esto se esperaron resultados para la elevación de la calidad académica.

b) En otro sentido, la profesionalización se abordó desde una óptica gremial, entendiéndola como sinónimo de estabilidad en el empleo; así, se propusieron formas

de contratación, adscripción y/o promoción vía los concursos de oposición reglamentados para el caso.

Sin negar que estas dos perspectivas son necesarias y dignas de considerar para el entendimiento de las prácticas docentes, hace falta otra perspectiva de análisis, que parta de las lógicas del razonamiento con los cuales los docentes conciben y ejercitan su práctica.

Obviamente que esas lógicas de razonamientos están medidas por los procesos y formas de producción, reproducción, transmisión y consumo de los saberes docentes, lógicos que se representan como prácticas discursivas matizadas por códigos y símbolos que conviene develar.

2.3. Reflexiones sobre las formas de producción y apropiación de los saberes de los docentes. Otra dimensión de las contradicciones.(3)

Pensamos que los saberes de los docentes son prácticas discursivas que poseen cualidades distintas dependiendo de las formas en cómo los sujetos se reconocen a través de esos discursos.

Aquí se abren otras preguntas: ¿qué tipo de docentes y en qué espacios universitarios pueden producir conocimiento creativo, que les permita conocer y transformar su práctica?, ¿cómo formar un tipo de sujeto que no sólo invierta sus conocimientos para el mantenimiento de un discurso legitimado como científico?, ¿cómo se transmiten y se asimilan estas prácticas discursivas entre los sujetos docentes, cuyas prácticas sólo les permiten adquirir contenidos como productos acabados y sin llegar a comprender la lógica, los fines y la intencionalidad que encierran tales contenidos, y que son válidos por el hecho de que son resultado de la práctica de "investigación científica", investigación de la cual los docentes no fueron partícipes?

3 Esta discusión se ha dado con otras compañeras a quienes necesito reconocer. M^a Teresa Bravo, Graciela Herrera. "¿Desde dónde construir estrategias para formación de profesores?" Ponencia presentada en el VII Foro: Estado, Crisis y Educación, Balance y Perspectivas. UAM-Xochimilco, Marzo de 1988.

Por lo anterior es necesario aclarar que los procesos de producción, reproducción, transmisión y consumo de saberes, tiene que reconocer la diversificación y especialización de los conocimientos científicos que se traducen curricularmente en práctica de formación profesional.

Al respecto Emilio Tenti(4) advierte el proceso de burocratización del saber en el proceso de modernización; explica como la "escolarización formalizada y de las prácticas pedagógicas" (léase "prácticas docentes") se van separando, diferenciando y segmentando respecto de otro tipo de prácticas no consideradas como científicas, como son las de producción y procesos de trabajo, servicios, procesos de vida cotidiana, etc.

Se torna válido, para una tendencia dominante, el supuesto de que es en los campos educativos en donde se refleja el "progreso y desarrollo" del conocimiento, y que se manifiesta en la creciente diversificación y especialización de carreras y disciplinas.

En los procesos de legitimación surgen según Tenti, una diferenciación entre un saber práctico ("saber en práctica" como sinónimo de saber hacer), y un saber "sobre" la práctica; esto último como posibilidad de comprensión (crítica) de los principios y fundamentos de los saberes y las prácticas, un saber cuya lógica favoreciera un tipo de razonamiento de los sujetos en sentido reflexivo, creativo, innovador y de crítica de procesos y prácticas, para superar la sola reproducción y transmisión de contenidos.

Con este esbozo de referencia teórica, tratemos de procesar algunas de las contradicciones de las prácticas de docencia en la universidad masificada y que atraviesa, hoy en los 80s, procesos de reformas y cambios académicos, procesos en los que las formas de razonar de docentes y alumnos están todavía inmersas en lógicas de pensamiento que favorecen más la repetición y transferencia vacía de contenido significativo, acerca de los conocimientos gestados en el campo de la investigación (centros e institutos) cada vez más especializados, diversificados y segmentados.

4 Emilio Tenti. "Génesis y desarrollo de los campos educativos". En *Revista de la Educación Superior*, N° 38 ANUIES, México, 1981.

3. *A manera de conclusión.*

Con las recientes intervenciones y movimientos universitarios se reactiva un potencial de lucha y resistencia ante discursos dominantes tecnocrático eficientistas, falta sistematizarlos en proyectos académicos que redefinan los fines y las funciones de la universidad desde los intereses socialmente mayoritarios.

Este es el reto de la modernización académica, de ello depende la "universidad del futuro", por eso cobra importancia una interrogación que hoy circula entre los grupos políticos universitarios, ¿qué tipo de universidad se desea y cuáles sus posibilidades y límites históricos? Con esto surgen otras preguntas, al moverse las formas de relaciones sociales y las formas de intervenciones subjetivas en espacios institucionales en el plano nacional e internacional, en el contexto de la Tercera Revolución Tecnológica Industrial:

- ¿Cuál es el papel de la universidad? ¿formador, transmisor, reproductor, innovador, crítico?
- ¿A qué sectores sociales brinda y brindará sus servicios la universidad futura?
- Los proyectos de cambio que están en debate, ¿qué consideraciones advierten en relación al significado social de la producción de conocimiento científico tecnológico y sus formas de transmisión?

Como estrategia de intervención, los docentes e investigadores estamos asumiendo estos debates, en cada uno de los espacios de ingerencia; de esa participación dependen las formas de organización que modifiquen las actuales relaciones entre los sectores que componen las comunidades universitarias.

DOCENCIA-INVESTIGACION

*Ragueb Chain R.**

Entre los múltiples conceptos y buenos deseos que han estado presentes en los últimos años en el debate universitario, el planteamiento de la relación Docencia-Investigación ocupa un lugar destacado. En el plano discursivo, normativo y de la práctica concreta se han desarrollado con mayor o menor profundidad en cada caso específico análisis y propuestas, pero sin duda la experiencia nos muestra que aún estamos lejos de consolidar esta multicitada relación. Este debate ha surgido a partir del señalamiento del gran problema de la educación superior, referido a la "baja calidad" de los estudios universitarios. Para muchos, la Universidad (en especial la pública) enfrenta una aguda crisis con múltiples determinaciones, que si bien no es el caso discutir en su conjunto aquí, ellas nos marcan ciertas pautas para el análisis de la relación docencia-investigación, y sugieren niveles de análisis de la relación docencia-investigación, y sugieren niveles de análisis en cuanto a dicha relación, tales como el de las condiciones institucionales que marcan los alcances y límites de la relación por un lado; y por el otro, el de carácter conceptual que nos permitan distinguir y unir las tareas de investigación y docencia.

* Centro de Investigaciones Educativas del IIEH de la U.V.

En cuanto al primer nivel de análisis está el problema de la separación institucional entre las tareas de la universidad; en casi todo el país, nos encontramos frente a una separación, establecida legalmente, por cierto, entre Institutos y Centros de Investigación y las Escuelas y Facultades, al grado de que las dependencias de investigación crecieron y se fortalecieron por fuera de las facultades y escuelas. La función de investigar se desempeña principalmente en los primeros, mientras que la docencia se realiza en las segundas. Podría suponerse que en esta distinción se encuentra el origen de la falta de relación entre dos de las funciones referidas, pero en este caso estamos haciendo referencia a la separación de espacios institucionales en los que se cumple de manera distintiva preferentemente el desempeño de una función.

Frente a esta situación se ha insistido en la vinculación Docencia-Investigación, planteándose el acercamiento de los investigadores a la cátedra; así, en las universidades se exige a los investigadores dar clases, la justificación general se encuentra en la afirmación de que la docencia se nutre de la investigación, de la generación de conocimientos bajo el argumento de que no hay docencia sin investigación; aunque "los hechos evidentes muestran lo contrario, otra cosa es postular que sin investigación la enseñanza se vuelve rutinaria, libresca y atrasada".(1)

Planteando en estos términos la relación Docencia-Investigación, se resume a la participación de los investigadores en la docencia como los encargados de ofrecer las novedades de su disciplina, por cierto en encuadres cada vez más especializados. Así, un investigador en efectos del metanol sobre la tradiscantia podría incluir en el curriculum de una licenciatura una cátedra de su particular especialidad. En los Estados Unidos se ha observado recientemente que los académicos que investigan, cuando toman un curso prefieren hacerlo sobre la materia de su próximo artículo o libro y raramente sobre materias generales o comprensivas".(2)

Lo anterior ocurre, en el mejor de los casos, cuando una estructura curricular lo permite, pero sin duda la mayoría de los curricula tienen una estructura cerrada que lo impide. En otros casos, los investigadores podrían ser los encargados de

1 BRUNNER, José Joaquín. *Las Funciones de la Universidad: de la retórica a la práctica*. Mimeo. DIE, México, s/f. p. 13.

2 Op. cit., p. 14.

aquellas materias llamadas metodologías, que por cierto nunca faltan en las licenciaturas, si es que este espacio no está de antemano ocupado por un profesor de base, y suele ocurrir que este tipo de materias se encuentran desvinculadas de la tendencia general del curriculum. En sentido contrario, la alternativa para los académicos concentrados en la docencia consiste en el reclamo de hacer investigación para actualizar sus conocimientos; puede percibirse una clara tendencia, por parte de los docentes, para abandonar la cátedra bajo el supuesto de la investigación (en este asunto vale la pena distinguir niveles). Aceptando que la docencia se funda en conocimientos investigados, ella misma puede ser una recreación de los conocimientos: "en la docencia se pone a prueba la claridad mental del profesor y nada se puede decir con claridad si no se piensa con claridad, así entendida la docencia es la prueba de fuego de la claridad y la distinción del conocimiento obtenido por la investigación, un buen profesor puede distinguir en los conocimientos aspectos no sospechados por el investigador".(3)

Desde este punto de vista puede derivarse que en la búsqueda de relación docencia-investigación, se trata no de que los profesores realicen investigación en términos de creación de conocimientos, sino en términos de recreación de los mismos con objeto de su "organización" para la posible apropiación por parte de los alumnos, de un determinado contenido. Pensando así el problema, puede fundamentarse la separación entre Institutos y Centros de Facultades y Escuelas, así como entre investigadores y docentes, evitando forzar por falta de claridad una relación entre entidades y sujetos que cumplen funciones diferentes. Habrá que entender que el problema no se centra sólo en la separación organizacional, ni en el de los sujetos, sino en la definición de las funciones y por lo tanto, apuntar la idea de una necesaria autonomía relativa de la investigación para que la producción de conocimientos se desarrolle en mejores condiciones.

De lo que se trata, entonces, es de buscar puntos de intersección, reconociendo la especificidad de las funciones, creando las condiciones que las posibiliten, entre las cuales destacan: romper la rigidez de los planes de estudio para que en él tengan cabida los campos que desarrollan los investigadores, para, de esta manera, se amplíen las posibilidades de que el personal académico de los institutos se inscriba en la

3 Villegas, Abelardo. "Palabras de bienvenida al Tercer Encuentro de Estudios de Post-Grado", Xalapa, Ver., 1, 2, y 3 de junio, Mimeo, 1988.

docencia; establecer las condiciones para la participación de los investigadores en la dirección de tesis incorporando al desarrollo de sus investigaciones a los egresados de las licenciaturas, así como espacios para el servicio social, promoviendo de esta manera los nuevos conocimientos y más variedad en los campos de investigación para generar la participación de los investigadores en la elaboración y desarrollo de los planes y programas para que la interacción entre éstos y los docentes den como resultado modificación y actualización de los mismos.

Habría que considerar otros aspectos, pero especialmente otorgarle a la difusión de la ciencia un papel más destacado.

Como podrá verse, la cuestión tiene que ver en buena medida con el marco institucional de la Universidad que deberá incorporar nuevas modalidades de trabajo académico que favorezcan las relaciones entre las funciones universitarias, a la vez que mantenga la independencia relativa de cada una.

Partiendo de aceptar lo anterior, es decir, reconociendo la autonomía relativa y las posibilidades de interacción, habría que pensar en las condiciones de los docentes para incorporar nuevos conocimientos generados por la investigación, el avance científico y tecnológico a los planes y programas o cursos específicos, pero además no sólo incorporarlos en términos de nuevos contenidos, sino en condiciones que permitan formas novedosas de apropiarse de ellos por parte de los alumnos. La dificultad es enorme y tiene una gran relevancia. Una primera cuestión es que la perspectiva profesionalizante que asume la mayoría de los estudios de licenciatura (estudios profesionales en un área del conocimiento), difícilmente permiten la incorporación más o menos rápida de nuevos conocimientos; sin duda existe una gran distancia entre la generación de éstos y su cristalización en una práctica profesional o en un currículum. Junto a esta situación, habrá que considerar las condiciones Institucionales de los docentes.

En el caso específico de la Universidad Veracruzana. Tomando como fuente las conclusiones del Foro de Análisis para la Transformación de la U.V.(4) Podemos ver que la docencia se encuentra deteriorada, lo cual puede ser explicado

4 "Conclusiones del I Foro para la transformación de la U.V.", Mimeo., Xalapa, Ver., 27, 28 y 29 de enero, 1988.

esencialmente tanto por la forma de contratación, como por los diversos factores que constituyen su práctica. En este sentido señala que de más de 4,200 docentes que tiene la U.V., 3,300 están contestados por hora, 260 de medio tiempo y 640 de tiempo completo. 3,300 por hora y 900 de carrera para una población de 60,000 estudiantes; ello significa que de cada 100 profesores, 80 están relacionados con la institución bajo condiciones contractuales que les impiden, independientemente de su voluntad, poner en práctica conceptos de docencia amplios y de alto nivel. Así, son pocos los que viven de la enseñanza, y los que se esfuerzan por vivir de ella, lo hacen bajo formas de contratación que implican una búsqueda por un mayor número de horas frente a grupo en una o varias dependencias. Junto a lo anterior, puede distinguirse una tendencia en aquellos maestros de dedicación exclusiva a la Universidad a buscar otras actividades -aunque este hecho ha existido siempre-. Pero no sólo es la existencia de una forma de contratación, sino la vigencia, a nivel de estatutos, de un concepto de carga docente limitado y contradictorio, pues por carga docente sólo se entiende el tiempo destinado frente a grupo, según el tipo de contratación, que se agudiza aún más en la contratación por horas y que deja de lado los tiempos dedicados a otras actividades muy propias de la docencia como son: las asesorías (tanto de temas vistos en clase, como de tesis), escribir o preparar material de apoyo, participación de eventos académicos de su área y especialmente en la conducción de su institución, labores que no pueden ser, y de hecho no lo son, requeridas a los maestros por hora y que los de carrera tienen que llevar a cabo, cubriendo un promedio de 20 horas a la semana frente a grupo, quedando el cumplimiento de tales tareas sujeto a consideraciones éticas de la más diversa índole.

Otro aspecto a considerar está en relación a las características del personal docente, que como resultado de la masificación tuvo que ser incorporado rápidamente a las tareas de docencia. Estas características están marcadas por el hecho de que en su gran mayoría, los nuevos docentes llegaron a tales sin experiencia profesional en su campo, pues pasaron directamente de la condición de alumnos a la de trabajadores académicos, carentes de una formación pedagógica sólida, o en todo caso, mediada por su paso por el sistema escolar, lo que eventualmente ha dado como resultado la mera reproducción de lo aprendido de sus maestros. Docentes que asumieron este quehacer ante las limitaciones del mercado de trabajo profesional o como alternativa para la continuidad en su formación, centrados por lo tanto en sus intereses particulares y no en los de la institución.

En cuanto al problema de la docencia, el PROIDES señala "la inadecuada preparación de los docentes, la incorporación de pasantes y una preparación pedagógica deficiente". En un diagnóstico elaborado en la U.V. en 1983, se señala que el 18%

de los docentes eran pasantes y en algunas áreas como Humanidades, esta proporción ascendía hasta un 40%.

Aunado a lo anterior, es necesario apuntar que las condiciones institucionales bajo las cuales se pretende que los docentes realicen algún nivel de investigación no cuentan con una estructura mínima que lo permita; en este sentido, nos estamos refiriendo a un marco normativo, a un tiempo específico de su carga de trabajo, destinado a investigación y a un presupuesto del que eventualmente puedan disponer para ello, además de que la integración a la docencia implica generalmente -y sobre todo en provincia- la separación y aislamiento de los centros de debate del conocimiento actual (nacionales e internacionales).

Por otro lado, la tarea de incorporar trabajos de investigación, se enfrenta a las concepciones tradicionales de la práctica profesional o a aquéllas que operan bajo una racionalidad moderna y eficientista que se traducen en la enseñanza de habilidades y destrezas específicas en función de un determinado marco de trabajo, que convierten a las actuales carreras en una respuesta inmediatista y utilitaria. De suma importancia es distinguir que en buena medida el desarrollo de la enseñanza profesional se ha organizado a partir de la estructura formal del conocimiento, constituyendo entidades separadas cada una de las cuales encuentra su objeto en el marco de una disciplina formal. En su interior cada una realiza la transmisión a través de asignaturas donde el alumno y el maestro agotan semestralmente el campo de conocimiento; de esta manera se genera un proceso de institucionalización que asegura la presencia de una determinada disciplina al interior de un curriculum particular y una práctica docente donde el maestro ejerce el dominio de una determinada asignatura, configurando en buena medida un orden académico rígido con el predominio de la docencia.

Hasta aquí se ha señalado la existencia de algunos elementos institucionales para anotar un aspecto del problema, del cual puede derivarse, en los esfuerzos por aclarar la relación docencia-investigación, que esta vinculación puede ser analizada y discutida desde la perspectiva de las tareas de enseñanza en el nivel de licenciatura, como vía didáctica para la transmisión de conocimientos, es decir, salvar de una buena vez la concepción de la relación planteada en términos de relación entre instituciones y académicos con funciones diferenciadas, para pasar a un nivel que nos lleve a ampliar el concepto de docente y de docencia. Ello, sin duda, implicará cambios en la organización y en la normatividad establecida para dicha área. Lo anterior nos exige de manera urgente discutir las formas de enseñanza que, aunque no se declare explícitamente, van asociadas a concepciones de aprendizaje. En este sentido, en el caso de la U.V., en las conclusiones del Foro para la Transformación de la U.V., se expresa que: "... en cuanto al acto de enseñanza, es unánime la opinión de que predominan

en ellos los estilos tradicionales de transmisión del conocimiento, es decir, aquellos donde profesores y alumnos juegan un papel de transmisores y receptores; en ese orden de conceptos, teorías y procedimientos; bajo este estilo que produce pasividad y anquilosamiento de los actores, se usan en su mayor parte, como únicas técnicas didácticas el pizarrón, y el discurso verbal, recursos que por sí solos, son insuficientes, no siempre se usan con eficacia". De lo cual se concluye que se cancela o se reduce en buena medida la posibilidad de crear y recrear conocimientos. "El producto final de la docencia actual, actividad esencial de la universidad, es un tipo de profesional acrítico, de segundo nivel, cuyo grado suele ser la pasantía, poco proclive a tomar iniciativas para la asimilación cabal de conocimientos y para buscar métodos que le ayuden a acceder a otros nuevos."(6)

En este nivel, la separación entre enseñanza e investigación es consecuencia inescapable de la existencia de lo que en términos genéricos puede denominarse enseñanza tradicional, es decir, el carácter expositivo como técnica única (dominante) donde el alumno juega un papel pasivo como elemento que recibe el conocimiento monopolizado por el maestro; donde la realidad rara vez está presente, pues sólo es referida a través de categorías; ella supone que presentación es igual a aprendizaje, que lo que se presenta en la cátedra es lo que el alumno aprende y por lo tanto el conocimiento es acumulación de contenidos e información; donde la memorización es el elemento central del aprendizaje y el sujeto se aproxima al conocimiento para retenerlo y repetirlo en el examen.

En principio se puede estar de acuerdo que esto no es aprendizaje y en tales condiciones es más que imposible pensar una efectiva vinculación Docencia-Investigación a nivel de la enseñanza. Es por ello la insistencia en la necesidad de pensar el problema desde la perspectiva de las tareas de enseñanza-aprendizaje, desde la docencia en sí. Una perspectiva en este sentido, es la impulsada en algunas instituciones de educación superior, en la cual se expresan un conjunto de ideas señalando que el aprendizaje y el conocimiento no son una copia de la realidad, ni una memorización, sino construcciones que el sujeto hace en su interacción con el medio ambiente. El sujeto no se limita a repetir, pues si repite no aprende, no asimila el conocimiento y asimilar un conocimiento no significa incorporarlo tal cual es; significa un proceso de construcción de esquemas de acción, requiere de actualizar los esquemas previos y

confrontarlos con la nueva información; la modificación del esquema anterior es un proceso en constante construcción. En esta perspectiva, el alumno deja de ser el eterno receptor de un conocimiento ya elaborado de antemano y apropiado por el maestro; el aprendizaje se realiza en una situación educativa donde el alumno desarrolla en su práctica una serie de experiencias que le permite remitirse a formas generales de explicación. La práctica es el centro de su actividad educativa y adquiere de esta manera las capacidades y habilidades necesarias para desarrollar sus conocimientos. Se plantea, entonces, que la situación educativa es necesariamente una situación de investigación. A través de ella el alumno enfrenta problemas concretos y busca respuestas científicas; ello significa una vinculación teoría-práctica, docencia-investigación. Se concibe así al conocimiento y al aprendizaje como una acción fundamentalmente de creación, ya que se parte de no admitir a la realidad como ya estructurada, ni a un sujeto con un sistema cognitivo ya estructurado, sino una realidad estructurable por un sujeto que construye sus propios instrumentos de organización cognitiva.

Esta concepción del conocimiento significa una organización académica que supere la clásica organización por disciplinas, involucra la creación de unidades de enseñanza basadas en un objeto e interrogantes sobre el mismo e implica una visión interdisciplinaria, donde diversas disciplinas se conjugan en un proceso de investigación (creación) sobre el objeto, para producir conocimientos. Por consiguiente el currículum debe construirse a partir de una selección y ordenación de objetos abstraídos de la realidad que se derivan de los problemas básicos de una determinada práctica profesional e implica aproximar ésta a todo el desarrollo curricular. La tendencia es buscar lo interdisciplinario a nivel de la enseñanza y proponer a la realidad como instancia motora de la transmisión y producción del saber.

El claro entendimiento y profundización de estas cuestiones puede significar un vuelco total de la enseñanza tradicional y llevar a una verdadera integración entre docencia e investigación, cuestión fundamental para elevar la calidad de nuestra enseñanza universitaria que permita formar a profesionales con una visión amplia de su realidad y capaces de incidir en su transformación.

Sin embargo, las definiciones son insignificantes; habría que pensar en las dinámicas y procesos que posibiliten la transformación. Las alternativas habrán de transitar por variados senderos donde las acciones de actualización y formación de profesores deberán jugar un importante papel, que vaya más allá de los cursos teóricos y hasta prácticos para llegar a la idea de taller, donde los docentes construyan una reorganización de contenidos y sus nuevas formas de transmisión.

LA INVESTIGACION Y LA DOCENCIA, UNA DOBLE PROBLEMÁTICA

*Ana Ester Eguinoa.**

En los últimos diez años numerosos coloquios, encuentros y congresos nacionales, regionales y estatales han analizado -a nivel discursivo-, la relación entre docencia e investigación, sin que hasta el momento se perciban visos de solución más o menos adecuados para enfrentar o bien esta dicotomía o bien esta interrelación.

Estas propuestas y discusiones se han referido, entre otras, a:

- 1) La necesidad de formar docentes e investigadores críticos de acuerdo con las necesidades del país.
- 2) Adecuar la formación de éstos con relación a los adelantos del conocimiento científico y tecnológico.
- 3) Formar en un mismo proceso docentes e investigadores.
- 4) Realizar, por parte de los docentes en ejercicio, trabajos de investigación.

* Centro de Investigaciones Educativas del IIIH de la U. V.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar algunos aspectos que permitan lograr el punto de equilibrio ante la disyuntiva de formar docentes o investigadores o ambos a la vez. Problema quizá insoluble hasta que no nos pongamos a analizar, desde sólidas bases teóricas, que ambas tareas implican procesos diferentes de acercamiento al objeto de conocimiento.

En cuanto al primer aspecto, la formación de los docentes, es necesario preguntarse ¿cuáles discursos deben seleccionarse (más niveles teóricos, más teoría pedagógica), para la enseñanza según dos necesidades: un saber para conocer, un saber para transmitir.

La relación del maestro con el conocimiento se realiza a través de la práctica pedagógica. El maestro desarrolla enunciados (en términos de aprendizaje no en términos de conocimiento) que provienen de un campo ya científico, ya humanístico. De modo que enseñar es producir una situación donde entran en juego un sujeto que enuncia, un sujeto que aprende y un objeto que surge del decir del primero de los términos; o sea, del sujeto enunciante. El maestro plantea, desde diferentes metodologías, los tipos de enunciados de los que el alumno habrá de apropiarse. Enunciados posibles, aprehensibles, factibles de aplicación.

En cuanto al segundo aspecto, el de investigador ha sido igualmente objeto de discusión. A través de numerosas propuestas analizadas queda una interrogación fundamental sobre el papel de la investigación y del investigador en la universidad. Una crisis, la investigación, oculta otra crisis, la formación del investigador para lo cual las universidades han tratado de adoptar actitudes defensivas: crear nuevos postgrados.

En este nivel debemos retomar el concepto de la relación del investigador con el objeto de conocimiento, si consideramos la tarea de éste como generador de nuevos conocimientos. De allí, que esta actividad no se aprenda en las aulas, se aprende a investigar investigando, haciendo, construyendo, aunque resulte un lugar común.

Puede decirse que tanto la práctica docente como la investigativa tienen problemas comunes, por lo que consideraremos los aspectos individuales e institucionales que impiden articular de manera adecuada ambas situaciones. Por ello, será necesario regresar a etapas anteriores de formación para analizar el papel de los sujetos de la interrelación docencia e investigación; es decir, el alumno, el maestro, el investigador.

1. Desde el punto de vista del alumno debemos considerar:

1.1. En la universidad, al igual que los demás niveles educativos, se manifiesta la influencia de la oralidad; es decir, el manejo de las estructuras del discurso cotidiano oral, que se va entrelazando con la historia, la ideología y el propio discurso educativo en desmedro de otras formas de comunicación.

1.2. La falta de práctica en cuanto a la lectura y la redacción, que le limitan el cómo y qué decir frente a diferentes situaciones educativas. Siempre otros lo han dicho por él.

1.3. Durante su carrera ha cursado entre una a tres materias sobre metodología de la investigación; materias generalmente a cargo de maestros que no han realizado esta actividad y, en casos extremos, no han podido elaborar su propia tesis profesional.

1.4. La universidad exige un trabajo de tesis que pone al alumno en el dilema entre lo que ésta le ofreció a lo largo de los cursos generales y de investigación y lo que le exige para la elaboración de su tesis.

De acuerdo con lo planteado podemos preguntarnos ¿cómo puede este alumno universitario dar los primeros pasos en la práctica investigativa cuando no ha sido preparado para ello?

El estudiante necesita no sólo los elementos teóricos conceptuales y los instrumentos metodológicos que, estructurados de tal manera, pueda interpretarlos e integrarlos de modo coherente. Es decir, adquirir conocimientos y un cúmulo de experiencias necesarias tanto para su formación profesional como para su desarrollo personal.

2. A nivel de maestros:

2.1. Las universidades han absorbido, durante los últimos años, elevado número de maestros que sin experiencia académica, pasan de la noche a la mañana a enfrentarse a grupos numerosos y excesivo número de horas frente a ellos, lo que trae como consecuencia:

- Repetición permanente de contenidos. A veces tal como los aprendió en su desenvolvimiento académico como alumno.

- Pérdida de una práctica lectora y redactora constante.
- Disminución del sentido de creatividad; creatividad que poco a poco va descendiendo hasta los umbrales mínimos cuando la pasividad se deja arrastrar y se transforma en situaciones estereotipadas.

2.2. Alto porcentaje de maestros no titulados. Situación que es generada por la misma institución, donde el título no es un factor determinante para ocupar un cargo docente.

De esta perspectiva surge el cuestionamiento de ¿cómo puede este maestro conjugar la tarea de docencia e investigación cuando la propia institución no lo ha preparado para ello, como así tampoco le brinda las posibilidades para realizarlo? Maestros a quienes no se les han enseñado a plantear problemas sino solamente a resolverlos, no se les ha enseñado a integrar los diferentes campos del conocimiento, que aparecen en relación de inclusión con su propio campo.

3. *A nivel de investigador:*

3.1. Algunas veces los recién egresados, sin haber tenido práctica a nivel docente, pasan al campo de la investigación. Práctica que le permitiría descubrir, por lo menos en nuestra área, el contacto con la cotidianidad, con los problemas reales del proceso educativo.

3.2. En caso de haber esta práctica existe una escasa experiencia redactora que le facilite plantear como trabajo de investigación su propia actividad académica.

De allí que muchas experiencias a nivel de aula se pierdan ya sea porque el docente no puede sistematizarlas y, en algunos casos, el investigador no puede redactarlas.

No todo el problema se agota con estos interrogantes ya que en uno y otro caso hay excepciones y quizá más de las imaginables pero, que no modifican la situación general. La complejidad del proceso educativo, sólo puede abordarse con base en una real y efectiva articulación de diferentes disciplinas científicas que, desde sus respectivos cuerpos teóricos, aporten otros modos de comprender, explicar y situarse frente a lo educativo en general y del propio proceso de formación en particular.

FORMACION DEL DOCENTE

En las últimas décadas, el desarrollo alcanzado por las ciencias sociales en general y las ciencias pedagógicas en particular, ha obligado a considerar de una manera más problemática y problematizadora los diferentes elementos conceptuales en el campo pedagógico, entre los cuales podemos mencionar la formación de los futuros cuadros docentes y el de los docentes en ejercicio en el nivel superior.

En este sentido, varios han sido los factores que han incidido:

a) La toma de conciencia de parte de algunos sectores de la educación, de situar la producción científica y enfocar el objeto de la ciencia pedagógica en un espacio histórico determinado.

b) La ubicación de la acción educativa en tiempo y espacio reales, como un proceso integral que tiende a lograr la participación de todos los sectores de la población.

c) La organización de la actividad educativa con alto nivel científico y sentido nacional que permita detectar el contexto socioeconómico y cultural, las características y necesidades del educando para, implementar acciones pedagógicas capaces de orientar el aprendizaje de un ser histórico, concreto y social.

Plantear el problema de la formación del docente como una situación pedagógica y no contextualizarlo en la problemática general de la sociedad, es parcializar el nivel de análisis. De esta manera, será necesario determinar el sentido de la tarea del docente como una actividad científica que requiere de una permanente preparación teórico-práctica, no sólo como especialidad, sino como un conjunto de disciplinas afines cuyo conocimiento es indispensable para lograr un alto grado de preparación académica.

Desde esta perspectiva, consideramos que la formación del docente es un proceso complejo que debe abordarse desde diferentes niveles:

a) Socioeconómico. Hasta qué punto la formación responde al nivel de desarrollo estructural alcanzado.

b) Científico. Cuál es la concepción de ciencia en la que debe apoyarse para prever y organizar el desarrollo del conocimiento como nivel gnoscitivo del alum-

no y como nivel cognoscitivo de un determinado campo científico, que a su vez medirá la relación entre universidad y desarrollo de la práctica científica.

c) Lingüístico. Cómo profundizar sobre la reflexión lingüística (oral y escrita) que conlleve a ampliar la capacidad para interpretar sus propios problemas de aprendizaje.

d) Psicológico. En qué forma se relacionan los modos de adquisición, con las maneras de transformación de la personalidad.

e) Pedagógico-didáctico. Cuáles son los recursos para ubicar la educación de acuerdo con las necesidades culturales, el aspecto científico del proceso educativo y los mecanismos de operacionalizarlo, para desarrollar en los estudiantes la conciencia de la necesidad de la autoeducación con relación a las exigencias históricas de los modelos culturales y, consecuentemente, la práctica permanente de formación.

Este planteo deberá interpretar los procesos lingüísticos, psicológicos y pedagógico-didácticos como práctica comunicativa, que operan en la adquisición de los conocimientos a partir de la elaboración de nuevos esquemas conceptuales, a través de los que se restructurará la totalidad del comportamiento en función de la nueva adquisición. El sujeto, al detectar cómo operan cada uno de estos aspectos en su propio proceso de aprendizaje, desarrollará modos de autoconstrucción del conocimiento. Es decir, cómo él lo fabrica a través de su propio discurso. No se trata de enseñar ni reglas ni modelos sino de crear condiciones que sirvan para generar nuevas situaciones y conceptos.

Por ello, la finalidad no es sólo plantear los lineamientos teóricos, sino a partir de la teoría llegar a desarrollar una metodología de la enseñanza, que de manera totalizadora, pueda detectar cómo confluyen en su discurso diversos campos del conocimiento, íntimamente relacionados al problema del hombre y sus formas de comunicación.

FORMACION DE INVESTIGADORES

La posibilidad del avance de la ciencia y la tecnología está determinada en gran medida por la actividad que en el campo de la investigación pueda realizar la universidad, la cual, aparte de formar cuadros calificados en los diferentes dominios del conocimiento, ha de realizar investigación que permita enfocar los problemas educativos nacionales. De este modo, es necesario redefinir el objeto de la investigación en

el nivel superior como una actividad científico-pedagógica, teoría y práctica, que ha de preparar a las generaciones futuras de acuerdo con el adelanto científico y técnico.

Desde esta perspectiva, la universidad deberá reorientar sus objetivos para hacer posible la transformación del estado actual de la investigación y la formación de los investigadores. Para ello, será necesario impulsar el desarrollo y aplicación de metodologías capaces de ampliar la tarea en este campo, a partir del análisis de los problemas fundamentales del nivel de educación superior. Es decir, crear un campo de estudio interdisciplinario de lo social para fundar un conocimiento integral de la realidad, con el propósito de extraer estrategias claras que hagan posible una política investigativa coherente con las necesidades urgentes de la región y del país.

En cuanto a la formación de los investigadores no se soluciona, en el postgrado, con plantearla a nivel discursivo (objetivos), con colocar más metodologías de investigación y poner como requisito para su culminación la elaboración de un trabajo de tesis. El problema es más de fondo: orientar al alumno sobre sus propias formas de organizar la investigación. Situación que procede de una problemática teórica ligada al desarrollo particular del conocimiento.

Sin embargo, hasta el momento la pedagogía universitaria sólo ha planteado desde una perspectiva general el desfase entre universidad y modelo cultural determinado, entre proceso educativo y ciencia necesaria para el desarrollo tecnológico, entre planteo teórico e implementación, entre profesionales y rendimiento tecnológico, etc., por lo que será necesario comenzar a idear posibles salidas para la estructuración de un nuevo aparato teórico que dirija la práctica de la investigación y la formación de investigadores universitarios.

Por lo consiguiente, se hace necesario atender a este contexto cultural en que se inserta el proceso educativo y, consecuentemente, la institución en el que ocurre: la Universidad. Se trata, entonces, de la necesidad de desentrañar la estructura de la educación tal como aparece en nuestra sociedad, y tal como se refleja en la textualidad en que se inscribe el fenómeno: leyes, reglamentos, programas, texto de estudio, etc.

La realización de estos objetivos depende de las posibilidades concretas del proceso de la enseñanza en una etapa dada del desarrollo, del potencial pedagógico de sus profesores, del grado de organización institucional, etc., para transformarse en un lugar de encuentro entre investigadores que enseñan e investigadores que aprenden.

La formación del investigador puede ser abordada a través de diferentes definiciones que pueden variar según las categorías conceptuales que encierran. Sin embargo, sólo tomaremos en cuenta aquella que define la investigación como una actividad que supone siempre el proceso de producción del conocimiento científico. En esta afirmación emergen tres aspectos del proceso productivo:

- a) El problema teórico. Qué discurso científico asegura esa producción.
- b) El problema metodológico. Cómo producir ese conocimiento..
- c) El problema técnico. A través de qué recursos llevar a cabo la producción.

La formación del investigador y el trabajo de investigación están involucrados en cualquiera de los elementos que hacen al proceso de producción del trabajo científico. De allí que la calidad y orientación de la investigación en el campo de las ciencias sociales es en gran parte consecuencia de la calidad y tipo intelectual de los recursos humanos que la formen.

La propuesta de formación de investigadores deberá ser continuamente analizada a partir de la práctica de la investigación, en tanto práctica de reflexión, construcción y explicación de la realidad educativa para, formar investigadores que a su vez no sólo lleguen a la solución de alternativas propias de la Universidad sino también ser capaces de llevar a práctica proyectos científico-académicos. Por medio de este proceso se orientará al alumno-investigador no sólo para internalizar los contenidos teórico-metodológicos sino también para analizar las experiencias que lo construyen como un sujeto capaz de promover alternativas de trabajos más críticas. Para ello, será necesario organizar trabajos que, partiendo de las experiencias que emerjan de la práctica le permitan llegar a teorizar sobre lo experimentado, para arribar a análisis propios, aprender a extraer conocimientos de la práctica. Es decir, trabajar sobre proyectos nucleares de investigación, que integren en un mismo proceso al maestro investigador y al alumno aprendiz de investigador.

Esta actividad amplía el panorama investigativo del estudiante, ya que puede desarrollar hábitos de trabajo a partir del procesamiento de la bibliografía, la elaboración de informes, de reseñas, etc. Tal organización de la labor académica-investigativa crea las condiciones para concentrar esfuerzos en la tendencia científica elegida a la vez que va desarrollando un potencial creador para resolver los problemas actuales de la economía y la cultura nacional.

La universidad deberá orientar los objetivos para hacer posible la transformación del estado actual de la investigación, ofreciendo lineamientos claros que puedan contribuir a la solución de esta problemática. Para ello, será necesario impulsar el desarrollo de metodologías capaces de fomentar la investigación, a partir del análisis de los problemas fundamentales de la educación superior.

Una vez definidos los objetivos y establecidas las prioridades sobre los cuales concentrar los esfuerzos a nivel de la Universidad, se pueden diseñar e implementar estrategias de planificación que conduzcan a una mayor producción en esta área. Esto será posible en la medida que la universidad se oriente a:

1) Ubicar la investigación en general y la educativa en particular en tiempo y espacio reales para especificar las características económicas, sociales, históricas, psicológicas, culturales, etc., que establecen la relación entre teoría y transformación social.

2) Desarrollar relaciones específicas del trabajo investigativo, con el objeto de determinar los factores que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje permitiéndole a la Universidad tal o cual calidad en la formación de los investigadores. A la vez, la investigación establecerá la relación existente entre calidad y rendimiento profesional, buscando el modo en que el sujeto de la educación universitaria pueda adquirir la oportunidad de un perfeccionamiento constante.

3) Someter la tarea de la formación de investigadores a un análisis y crítica permanente, de acuerdo con el proceso político educativo, mediante la elaboración de una estructura teórica de alto contenido social.

4) Capacitar a los futuros investigadores en la afirmación de una metodología fundada en una perspectiva ideológica, capaz de cubrir las necesidades de la Universidad y proyectarse como elementos de cambio en la comunidad y otras universidades.

5) Incrementar el desarrollo de planes y proyectos de investigación sobre la problemática de la enseñanza y la educación, la teoría y la práctica y la actividad socialmente útil de los mismos, a través del proceso universitario.

6) Formar los cuadros necesarios de acuerdo con las demandas del desarrollo social, del desarrollo de la economía nacional, de la ciencia y de la técnica, a través de la introducción de nuevos logros en la esfera de la investigación.

Con estas reflexiones hemos intentado mostrar algunos aspectos y alternativas frente a ambas problemáticas, para alcanzar la posibilidad de unión y complementación entre ambas. Ninguna de las perspectivas presentadas ni agota el problema ni la solución, pero, una forma de enfrentarlo es tratar de integrar los aspectos de cada una de ellas que nos parezcan más valiosos.

Una pregunta queda en el aire: hay que cambiar la universidad en el área de docencia e investigación, es necesario transformarla a fondo. Sabemos que esa transformación no sólo es necesaria sino que es posible. Pero no es tarea fácil. En educación no existen soluciones, ni mágicas ni definitivas, que la transformen de un día para otro, de la noche a la mañana.

La experiencia nos ha demostrado que las relaciones entre docencia e investigación constituyen un amplio campo de estudio, reflexiones y propuestas con respecto a las diferencias de desarrollo de nuestras universidades. De modo que las posibilidades de emprender trabajos serios en este campo se hacen cada día más urgente.

Frente a esto queda una posible alternativa: lograr un punto de equilibrio entre ambos procesos. Iniciándolo desde la formación del alumno, la tarea del maestro para desembocar en la práctica de la investigación. Todo ello debe seguir un desarrollo continuo, con intercambios permanentes entre una teoría y una práctica que se apoyan mutuamente y donde la dimensión social juega un papel determinante. Planteamos este proceso de una manera gradual: desde la observación de los alumnos, hasta las prácticas teorizadas, dirigidas y experimentadas por los propios maestros e investigadores, para que el primero, por su propia cuenta, genere nuevos modelos, no como copia de los anteriores sino desde su propia experiencia.

Todo ello nos induce a pensar que junto a la estructura que caracteriza a la formación docente existe otra situación, otra estructura, la del investigador. Podríamos establecer un paralelismo entre ambas actividades para que culminen en una tarea final: la de la investigación. Pero, hemos visto que aún en este caso existen ambas actividades, que por sus características peculiares, están destinadas a diferentes formas de consumo.

De modo que este planteo reconoce una limitación: la necesidad de una forma de análisis para ambas tareas en conjunto y la existencia de motivaciones personales para la elección de una u otra actividad. Una dirigida y orientada hacia fines didácticos, prácticos e inmediatos y otra de indagación, de búsqueda de nuevos objetos, de nuevos mundos que sean diferentes de aquél que lo circunda. Orientada a la

búsqueda de nuevas significaciones ya desde el plano de la realidad ya desde el de la imaginación.

LA ACCION TRIDIMENSIONAL DE LA UNIVERSIDAD: REFLEXIONES A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA

*Lyle Figueroa de Katra.**

La misión actual y futura de la Universidad, si bien es un tema de constante discusión, siempre gira en torno a su función académica y social, profundamente interrelacionadas. Funciones que se traducen hasta hoy a través de la investigación docencia-extensión. Tareas que deberían nacer de un proceso tridimensional en una perspectiva epistemológica y socio-cultural, de confrontación dialéctica unitaria. Si bien, son tareas con objeto formal propio y métodos peculiares, son procesos que se implican, se complementan mutuamente y se consolidan en una relación totalizadora. En este marco de integración y consolidación podría sustentarse la acción académica universitaria.

Al pretender la búsqueda de nuevos conocimientos, el descubrimiento de causas que ofrezcan explicación a situaciones, hechos, fenómenos de diversa índole, se operacionaliza la investigación que sólo adquiere sentido en la medida que enriquece la acción docente y se proyecta al servicio de la comunidad a través de la Extensión, instancia cristalizadora del sentido social de la universidad. A su vez, la investigación encuentra su objeto de estudio, de indagación en las interrogantes sur-

* Centro de Investigaciones Educativas del IIH de la U.V.

gidas en el quehacer docente, así como en los múltiples y complejos hechos y vivencias del contexto socio-cultural, que constituyen el alimento para la elaboración del trabajo científico, humanístico, técnico.

El proceso enseñanza-aprendizaje plasma la función docente. En la relación sociopedagógica maestro-alumno, se generan procesos de formación en sus diversas dimensiones. La intersubjetividad es indispensable para procesar la información, construir el conocimiento, internalizar actitudes. Como bien afirma Sartre: "La única manera de aprender es discutir. Es también la única manera de llegar a ser hombre."(1)

La práctica docente, en su sentido crítico y creador se finca en la investigación. Es necesario permanecer atento a los avances de la investigación científica y educativa. Las diversas disciplinas están en constante evolución; justamente porque sus contenidos continuamente se debaten, cuestionan, estudian, reestructuran. La propia formación humana, sus sujetos, métodos, precisan de la investigación. Es imprescindible estudiar las condiciones personales, sociales, tecnológicas del hecho educativo. La tematización de la propia docencia y su instrumentación exigen constituir las en objeto de estudio y análisis. Un quehacer docente transformador requiere sustentarse en la investigación y en la extensión, sin las cuales se tornaría en una actividad rutinaria, indiferente a la vida intelectual y cultural.

Esto no significa que el docente necesariamente deba hacerse investigador. Lo que no podría dejar de hacer es compartir la tarea realizada por el investigador. Conocer y analizar los resultados de aquélla porque: "El libre y consciente ejercicio de una mente activa, que se expresa en inquietud por conocer, honestidad para consigo mismo y sentido de responsabilidad, son los mejores atributos del que enseña sin permanecer ajeno a la investigación"(2)

Por otra parte, vía la extensión, la docencia ofrece a la sociedad no sólo cuadros profesionales para equiparla, también el servicio social de sus estudiantes y so-

1 SARTRE, J.P. "Instrucción ex cátedra y discusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil". En: *Cuadernos de Formación Docente* N° 24. ENEP, Acatán, UNAM, México, 1988, p. 53.

2 BAROJAS, W. Jorge. *La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria*. UNAM. México, 1982, p. 54.

bre todo, las posibilidades de generar un conocimiento más profundo y crítico del sentido mismo de la sociedad y de su mejoramiento.

De este modo, estas tres tareas vitales de la Universidad, desarrolladas en el marco descrito, se integrarían en un proceso de retroalimentación constructiva que daría cuenta de la razón de ser de la misma.

En la práctica cotidiana, cada una de estas tareas confronta serias y complejas dificultades y tensiones que entorpecen su realización integradamente.

Podríamos afirmar que la actividad tridimensional de la universidad requiere cambios significativos no sólo en su estructura jurídico-administrativa, sino fundamentalmente en las actitudes de los universitarios. Hace falta un proyecto o un plan que enfatice la necesidad de construir un currículo crítico, flexible, dinámico, interdisciplinario eje y base para la investigación-docencia-extensión.

Interminables interrogantes nos surgen al respecto. En función de la vinculación investigación-docencia-extensión, ¿sería prudente integrar administrativamente facultades, institutos o centros de investigación e instancias de difusión?... Reconocemos que ciertas disposiciones administrativo-jurídicas podrían favorecer la interrelación. En lo que no concordamos es en enfocar la vinculación de funciones eminentemente académicas desde perspectivas carentes de todo sustento científico. Y más bien, basadas en intereses de otro tipo que sólo podrían obstruir el propio desarrollo universitario. La investigación-docencia-extensión, jamás se integrarán porque a sus sedes de trabajo se les cambie de ubicación administrativa; o porque se legisle que los docentes realicen investigación y los investigadores, docencia. Creemos que la interrelación se genera y sustenta en los propios procesos de estas tareas, a partir de actitudes universitarias, críticas, flexibles, cooperadoras, en un marco de libertad; por tanto sin dogmatismos, o presiones que sólo bloquearían.

Habría que pensar en diversos niveles de integración investigación-docencia-extensión. Por cierto que no sólo podría propiciarse la formación tridimensional de futuros universitarios. La realidad nos muestra la práctica fructífera y significativa de universitarios que investigan, enseñan y hacen extensión en un trabajo integrado. Sin embargo, tal situación, no podría generalizarse. Conviene respetar las condiciones psicológicas, sociales, pedagógicas, que estructuran cada individualidad. Al respecto, invita a reflexión las frases de Ortega y Gasset cuando dice "... uno de los males traídos por la confusión de ciencia y universidad, ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores,

que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo..."(3)

Asimismo, la Universidad no podría formar a todos los estudiantes como investigadores. La sociedad no necesita sólo científicos, requiere también profesionales con formación diversificada.

Por todo esto, nos permitimos expresar, con riesgo a equivocarnos, que el profesional del ámbito universitario trate de ubicarse en aquella tarea que más corresponda a su formación, a sus inquietudes y expectativas, sin perder de vista las bases de interrelación que sustentan su quehacer con las demás funciones. A su vez, la Universidad, no sólo tiene que investigar. Es su tarea fundamental, también preparar profesionales, lo que implica transmisión de conocimientos y formas de apropiación de los mismos.

En este marco podría considerarse además del primer nivel referido -el de universitarios tridimensionales- el correspondiente al de docentes-investigadores; docentes-extensionistas; investigadores-extensionistas. Cada uno de ellos, actores si bien de un trabajo conjunto sobre dos tareas específicas, también responsables de una estrecha coordinación con quienes desempeñen aquella función no directamente asumida.

Finalmente, en un tercer nivel, se ubicarían, quienes predominantemente se dedicarían a una de las tareas, pero claro, con una favorable actitud a contribuir a una significativa y enriquecedora interrelación. Sería el caso del investigador dedicado a investigar; el docente enseñante y del extensionista.

La experiencia que nos permite reflexionar todos estos aspectos ha nacido de un trabajo de investigación sobre formación de profesores: en la U.V.; planeado para su desarrollo en equipo.

3 Citado por FERRER Pi, Pedro. "Concepciones de la Universidad". En: *Cuadernos de Formación Docente*, p. 8.

Tal vez, la falta de condiciones favorables para su ejecución nos retó a experimentar actividades diversas generadoras de procesos de interrelación con la docencia y la extensión.

No contábamos con el personal académico de apoyo, solicitado. ¿Qué hacer? buscar colaboración de personal que voluntariamente quisiera participar ad. honoren. Seis estudiantes y un catedrático de la Fac. de Pedagogía; tres becarios del CIE, iniciamos el proyecto. El objeto de estudio, requirió mayores análisis sobre la temática. Se organizó el Primer Simposio sobre Formación Docente, cuyos ponentes, nos comunicaron sus experiencias sobre Formación Docente en diversas universidades del país, UNAM, UAS, UAM. Evento de carácter docente y extensionista. Retroalimenta el proyecto y a su vez nos despierta más inquietud por la profundización en la temática de estudio.

Se organizan tres seminarios: dos sobre Formación Docente, uno sobre Metodología de la Investigación Educativa, en los cuales ya no participan sólo miembros del equipo de investigación. Su proyección se extiende a otras instituciones de la propia U.V. y del estado. Participan estudiantes y maestros de la Fac. de Pedagogía, personal del Departamento de Formación Docente de la U.V. y de la Dirección General de Enseñanza Media.

Eventos que posibilitan procesos docentes, de extensión y de investigación, que difícilmente podrían explicarse en forma separada. Estos complejos procesos al interior del proyecto permiten a su vez la elaboración de tesis a dos pasantes, integrantes del equipo, quienes se inician en el trabajo de investigación, continúan su formación profesional y se benefician con las actividades de extensión y a su vez le ofrecen su valioso aporte al proyecto

Además los diversos eventos realizados se han publicado. Algunas de las publicaciones constituyen hasta la actualidad documentos de estudio en algunos cursos de la Facultad de Pedagogía.

Todo esto nos hace pensar que los problemas académicos se resuelven a partir de experiencias, de estudios serios y rigurosos que cambien nuestra "doxa", por el "logos". La unidad teoría-praxis, podría constituir la base del cambio en el trabajo universitario.

Bibliografía

1) SARTRE, J.P. Instrucción ex cátedra y discusión de la crisis del saber universitario y el descontento estudiantil. En: *Cuadernos de Formación Docente* No. 24. ENEP, Acatlán, UNAM, México, 1988, p. 53.

2) BAROJAS, W. Jorge. *La enseñanza como vínculo entre la investigación y la extensión universitaria*. UNAM. México, 1982, p. 54.

3) Citado por FERRER Pi, Pedro. "Concepciones de la Universidad". En: *Cuadernos de Formación Docente*, p. 8.

LA INVESTIGACION Y LA DOCENCIA EN LAS ESCUELAS NORMALES.

*Margarita Noriega**

La Educación Normal en nuestro país, a partir de este sexenio, inicia formalmente una nueva era. En marzo de 1984, por decreto presidencial, se eleva al nivel de Licenciatura. Como es sabido, hasta antes de ello, la Normal constituía una carrera de tres o cuatro años de estudio después de la Secundaria. La nueva condición de estas instituciones implicó la apertura de los centros formadores de maestros de educación básica a las tareas de investigación y difusión. Lamentablemente la investigación educativa (IE) no es una tarea que pueda surgir mágicamente de la noche a la mañana, ni aún por decreto. La investigación y sus productos exigen un recorrido y un proceso de creación, formación, consolidación y búsqueda y dependen, en buena parte, de los recursos humanos y de la infraestructura material e institucional que apoya y sustenta el trabajo académico.

Por lo anterior, es importante iniciar la discusión y el debate que permitan generar iniciativas tendientes a aprovechar, de la mejor manera, los espacios que abre la reforma en las Normales. Una manera de iniciarlo es con la reflexión y análisis acerca de la situación real que guardan en este momento esas instituciones, remitiendo la

* UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL.

situación actual a la dinámica histórica que la origina, por un lado; por el otro, reflexionando acerca de cuáles son las condiciones mínimas que pueden permitir la generación de IE en las Escuelas Normales.

La masificación de la educación básica y la necesidad de profesores.

A partir de los 60's el sistema educativo nacional inició un proceso de masificación. Al inicio de esa década la inscripción total era alrededor de 5 millones y medio de alumnos. Veinticinco años después, en 1985, el total del alumnado del sistema educativo era superior a los 25 millones. Las mayores proporciones correspondieron, en todo ese lapso, a la matrícula de la Educación Básica. En 1960, en los niveles de preescolar, la primaria y la secundaria, se atendían 5.3 millones de alumnos, es decir un 96.3% del total y en 1985, los casi 21 y medio millones de estudiantes en esos niveles constituían cerca de 86% de la inscripción total del sistema.

Esta expansión exigió la incorporación creciente de profesores para atender esos niveles. Las normales elevaron su matrícula de 45 mil estudiantes en 1960 hasta casi 210 mil en 1980-81, para declinar, con las recientes reformas y los controles impuestos a la matrícula, por la vía de los convenios de Coordinación de Educación Normal entre SEP y Estados, a poco más de 27 mil en el período 86/87.

El proceso de expansión hasta hace muy poco, si bien llenó de alumnos a las Escuelas Normales e implicó la creación de un buen número de instituciones de este nivel, no fue acompañado de un sustento académico que permitiera niveles de calidad deseables en los servicios. Las condiciones precarias en las escuelas normales se hicieron una tradición en ellas. Salvo proyectos políticos coyunturales este sistema de formación de profesores no recibió el apoyo que su importancia y trascendencia demandaban.

Además de esas condiciones materiales pobres, en el lapso que nos ocupa, la vida académica no fructificó en las instituciones normalistas, debido en buena parte a los rasgos que enseguida intento puntualizar. He de aclarar que falta IE que dé cuenta con rigurosidad de la vida institucional de las Normales, y que en ellas seguramente se han presentado contradicciones y mediaciones que aún no han sido registradas ni analizadas; sin embargo, es posible identificar algunos rasgos y situaciones predominantes que caracterizaron su vida y desarrollo:

1o.) Un circuito cerrado: el normalismo alimentó al normalismo.

La exclusión de universitarios y politécnicos del normalismo, e incluso la rivalidad fomentada entre y hacia esos sectores, impidió la pluralidad de enfoques y de posiciones teóricas en relación a las diversas disciplinas que dan cuenta de lo educativo. Con ello no quiero decir que en las Normales no se dieran aportes rescatables en cuanto al ejercicio de la docencia, e inclusive desde la perspectiva de la transformación social (algunas normales en momentos determinados, se caracterizaron por su combatividad y por su búsqueda en la vinculación comunitaria), sino que quiero resaltar que este circuito cerrado del normalismo impidió, en buena parte, el enriquecimiento de la vida académica de las normales; anclada por muchos años en la Pedagogía del "deber ser", impedía el conocimiento de la realidad educativa. Este circuito cerrado y esta rivalidad entre universitarios vs normalistas, si bien podría tener en sus raíces condiciones de clase diferentes, más bien fueron impulsados como mecanismos de control, concebidos o quizá sólo fomentados desde los recintos sindicales.

2o.) La interferencia sindical.

El corporativismo sindical al que ha estado sometido el país, tiene como uno de sus pilares fundamentales al SNTE. La interferencia sindical, con las características intrínsecas al corporativismo en la vida educativa del país, ha tenido consecuencias y costos sociales y académicos incalculables. Las prácticas clientelistas y de prebendas a incondicionales no han estado ausentes en la vida de las Normales. Sobre decir que estas prácticas anulan las posibilidades de crecimiento académico. Muchos de los vicios que se sufren en esos centros educativos tienen ahí su origen. El escalafón y los lugares de adscripción privilegiados se conquistan fundamentalmente con el servilismo y el compadrazgo, sin que la entrega al trabajo o la preparación académica cuenten mucho. Además de este control, el SNTE limita las posibilidades de lucha por mejorar las condiciones laborales y académicas de las escuelas Normales. Esto no niega la existencia de conflictos y luchas; sin embargo, aún está lejos de lograrse el resquebrajamiento del cacicazgo sindical.

3o.) Las constantes reformas curriculares.

En el transcurrir de los veinticinco años que estamos analizando, las Normales primarias experimentaron ocho cambios curriculares, diríamos que, en promedio, cada tres años ha habido una reforma. Obviamente, este lapso tan corto impide la maduración y el arraigo de las propuestas. En 1975 se llegó al extremo de estar trabajando simultáneamente con tres planes de estudios diferentes. Cada reforma ha surgido, seguramente, de necesidades políticas específicas y coyunturales y los cambios no se han sustentado en evaluaciones previas, ni ha habido un seguimiento de ellas.

Podría asegurarse que el común denominador de estas reformas ha sido la improvisación. No es posible pensar en resultados positivos cuando se tiene una cronología de reformas como la que sigue: Plan de Estudios 1960 de la Escuela Normal Primaria; Plan de Estudios 1969; Plan de Estudios 1972 de Profesores de Educación Primaria; Plan de Estudios 1972 (reestructuración) de Educación Normal Primaria; Plan de Estudios 1975 de Educación Normal; Plan de Estudios de Educación Normal 1975 (reestructuración); y el Plan de Estudios de 1984 vigente.(1)

4o.) La IE tan lejos de los centros de educación normal.

Si consideramos que el campo de la IE en nuestro país es un campo aún en un proceso de construcción, como señala Tenti,(2) en el que se constituyen espacios de encuentros como congresos, seminarios, instituciones, etc., con el fin de unificar ese nuevo campo y que en él las Normales no han tenido presencia alguna, estaremos tocando un problema crucial, ante las nuevas perspectivas que se abren a la Educación Normal.

En este sentido, la situación se agrava porque además de que las Normales han estado marginadas, en el campo de la IE aún no existe un capital cultural amplio y suficientemente difundido. Sólo hasta fechas muy recientes, en las Normales han comenzado a circular algunos de los productos más significativos en torno a la vida de las escuelas y los debates teóricos más actuales en torno a la educación.(3)

Por otra parte, el paradigma dominante en los primeros trabajos de IE, que se identifica más con un enfoque positivista, fue poco de lo que se divulgó en relación a la IE en las normales. Concretamente, en el doctorado que ofrecía la Normal Superior predominaba ese enfoque, cuyo postulado básico podría irónicamente enunciar-

1 Según CNTE. *Ciento Cincuenta Años en la Formación de Maestros Mexicanos* (Síntesis Documental). México, 1984.

2 Según este autor, este campo en construcción se caracteriza por tres propiedades básicas: Débil estructuración; baja autonomía relativa y escaso prestigio científico. Tenti, Emilio. "El campo de las ciencias de la Educación" en *Políticas de Investigación y Producción de ciencias sociales*. Universidad autónoma de Querétaro. 1984.

3 Me refiero específicamente a los trabajos del DIE-CINVESTAV y a algunas producciones de la UPN.

se como: "Dádme el Método e investigaré cualquier problema". Las limitaciones de este enfoque han sido ampliamente difundidas, razón por la cual las obviaré.

El escaso contacto con la IE y el enfoque limitado de ella que circuló en los centros de Educación Normal, hicieron un maestro acrítico en cuanto a la IE y a sus productos. En este sentido, cualquier propuesta podía legitimarse si era fundamentada con una investigación. Los resultados de cualquier IE eran aceptados como verdades únicas. Si era escaso el contacto con ella, el debate y el cuestionamiento en torno a sus productos, eran casi nulos. En el remoto caso de someter a crítica una investigación, ésta generalmente se limitaba a cuestionar si la muestra era "significativa estadísticamente" o si los instrumentos para la recolección de datos habían sido previamente "probados".

Todas esta complejas circunstancias llevaron a los normalistas a mitificar la IE y a los investigadores, mitificación que tampoco es exclusiva del magisterio. Ser investigador conlleva una carga social, significa un sfatus académico y un reconocimiento como productor de saber. Para muchos profesionales y para el normalista, e incluso para otros sectores, el investigador es el sabio que tiene las respuestas a todas las preguntas, es capaz de dialogar de "tú" con la ciencia. El saber no sólo es usado como poder, sino aceptado como poder; como dice Tenti:

"El prestigio del profeta que produce el verbo es objetivamente superior al prestigio concedido al sacerdote reproductor -conservador de la verdad-. El científico y el investigador se impone sobre el maestro y la escuela. Producir lo nuevo tiene más reconocimiento social que reproducir lo conocido"(4)

El mito de la investigación y del investigador lo abstrae de las condiciones materiales e institucionales en las que se produce el conocimiento. Pocas veces se asocia al investigador con su condición de trabajador. El mito concibe al investigador como un sujeto cuya aportación, se debe únicamente a su esfuerzo personal. Estas creencias han predominado en las Escuelas Normales.

Con esta historia detrás, ¿ahora qué?

4 Tenti, Emilio. Op. Cit. (pp. 82-83).

La actual reforma en este nivel no ha escapado de las circunstancias en que se han dado las anteriores. Surge en primera instancia de la necesidad del Estado por contener y controlar la demanda de este servicio. Esto está en la base de la decisión política. Una vez tomada, se improvisa lo demás. Así se elaboraron planes y programas al vapor, sin preparar previa y suficientemente a los profesores, tomándolos por sorpresa una vez más. Ciertamente que los programas presentan algunas propuestas más avanzadas en términos de los contenidos y una concepción más participativa en las tareas de la enseñanza y el aprendizaje. Pero los aciertos que pudieran lograrse se deben más a la iniciativa de los profesores y a la sabiduría de su experiencia, que a las acciones puestas en marcha para la implantación de los nuevos programas.

Las formas improvisadas de implantación de la actual reforma, en relación específicamente a la investigación, han creado serias confusiones entre los docentes. En concreto, muchas veces se confunde la investigación como estrategia didáctica para que los estudiantes se apropien de un conocimiento científico ya producido con el proceso de investigación cuyo objetivo es el generar un conocimiento nuevo, sin distinguir entre ambas acepciones.

A la fecha, la introducción de la investigación educativa, salvo esfuerzos e iniciativas aisladas, se ha reducido, por lo general, a cursos de metodología impartidos por personal sin experiencia en investigación. Para suplir la inexperiencia y la falta de preparación, las estrategias a veces se reducen a la revisión de manuales y a la difusión de una serie de principios que como dogmas circulan homogeneizando creencias: "a investigar se aprende investigando"; "hay que ir de la teoría a la práctica y viceversa"; "en la investigación social el investigador debe tomar posición", etc., aunque como dice Erik Olin:

"Las máximas generales del tipo de pasar de lo concreto a lo abstracto y de nuevo a lo concreto no resultan de mucha ayuda. El problema reside en cómo ir de lo concreto a lo abstracto y en cómo volver".

Y también señala:

"Resulta demasiado fácil afirmar que las teorías se aprueban en la práctica, que la teoría es una forma de práctica, etc. Es mucho más difícil especificar rigurosamente las formas en que la teoría y la práctica se hallan dialécticamente relacionadas, las formas en que cada una configura la otra, las formas en que se interpretan, etc." (5)

Y ambas citas, agregaría yo, en un problema de investigación concreto.

Entender la investigación como un largo proceso que implica la constante búsqueda y confrontación, la creación y también el trabajo rufinario y monótono "de talacha", que se produce en condiciones materiales e institucionales dadas, es ubicarla en su contexto e iniciar un proceso de desmitificación, necesario si quiere entrar en este campo. Así que analizar las condiciones materiales e institucionales mínimas que requiere la investigación, también es un paso para no entenderla únicamente como una tarea de mérito personal.

Actualmente, la investigación es una moda y una aspiración válida de los profesores de Normales, pero si se quiere emprender y echar las bases de un proyecto de investigación de envergadura en esos centros, hay que analizar cuáles son las condiciones mínimas que ese proyecto requiere. Hay que proponer estrategias y unir fuerzas, en la base, para luchar por romper las inercias que han marchitado la vida académica de las normales, como primeros pasos. Además, desde mi punto de vista, hay que rescatar el valor de la docencia y buscar estímulos para un reconocimiento social y profesional más justo. Hay que enriquecer los espacios de docencia con discusiones y reflexiones sobre el hacer docente y cuestionar a la investigación educativa y sus productos y para ello es necesario, además de una infraestructura material, bibliográfica, documental, etc. un clima y un ambiente diferentes.

Reconocer en el investigador un interlocutor, un compañero con quien enriquecer la vida escolar. Enriquecerla desde el docente por el investigador y desde el investigador con la opinión del docente.

Mientras no se den las condiciones para que los docentes lleven una vida académica rica y con variadas experiencias, la investigación mitificada será el único camino al que aspire el docente para su realización profesional. Un ejemplo de esta

5 Olin Wright, Erik. *Clase, Crisis y estado*. Siglo XXI, Edit. 1983 (pp. 4 y 5).

situación se está dando en algunas Normales en donde ha habido problemas para la atención de los grupos, porque los maestros prefieren hacer investigación. De hecho esto implica reconocer la investigación y la docencia, si bien vinculadas a través del diálogo, si diferenciadas. Lo importante es reconocer sus especificidades pero propiciando condiciones laborales y de trabajo que permitan el diálogo y el encuentro entre ambos profesionales y eviten que la investigación educativa siga entendiéndose como tarea de privilegiados. Pues vista así corre el riesgo de convertirse en prebenda sindical. Formar centros o departamentos de investigación en las Normales bien puede funcionar para continuar con la inercia institucional y burocratizar las iniciativas de investigación; o bien, se puede pensar en un proyecto de largo plazo, de formación, consolidación y de apoyo institucional cuyas semillas ahora se siembran.