

# LA VINCULACION DE LA DOCENCIA CON LA INVESTIGACION: UNA TAREA TEORICA Y PRACTICA EN PROCESO DE CONSTRUCCION (EL CASO DE LA UNAM)

Ricardo Sánchez Puentes\*

## 1. INTRODUCCION

La vinculación de la docencia con la investigación es un tema que apasiona actualmente en el campo científico de la educación y, en particular, en el de la formación del profesor. Por un lado, concita el interés de los profesores que quieren hacer de su práctica educativa un quehacer crítico, recreador, alentado por el cambio; por otro lado, alienta las esperanzas de los responsables de la planeación universitaria por encontrar nuevas estrategias y formas para una docencia renovada, en una universidad en transformación; pero además es objeto de controversia entre especialistas, pues se trata de una problemática difícil, complicada, que ofrece diferentes matices y perfiles que tienen que ir describiéndose gradualmente.

La intención de este documento no es, como es fácil entender, cerrar la discusión. Lejos de nosotros tal pretensión. Nuestras reflexiones se inscriben más bien en la línea de la elucidación, en el intento de mostrar y describir aspectos y puntos de vista poco atendidos, en el deseo de abrir nuevas pistas y de señalar que la vinculación de la docencia con la investigación es un quehacer que debe consolidarse y abrirse nuevas alternativas.

Pensamos que el quehacer del profesor-investigador que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el qué (contenidos y métodos) y los cómo (planeación y evaluación) de su labor docente, requiere cauces, mecanismos y apoyos de carácter institucional. Pensamos además que la vinculación docencia investigación tiene que ver, y mucho, con el nivel estructural de la institución: no se plantea lo mismo en una institución que distingue las dos funciones, que en otra en la que se da la conjugación y articulación entre ambas; que es un concepto aún abierto que designa por lo mismo un conjunto de prácticas que están en proceso de construcción, y finalmente, que debe inscribirse en un contexto general que le dé inteligibilidad. Son varios los conceptos que conforman la constelación teórica a la que se alude, a saber: elevar la calidad de la educación, reformar la universidad, la búsqueda de una docencia renovada, la superación académica del profesor y la profesionalización de la docencia.

Hemos dividido el documento en dos partes. La primera consiste en precisar el período en que surge el concepto de vinculación docencia-investigación; se trata, asimismo, de elucidar una red heurística que nos ayude a captar en su integridad lo que encierra este concepto y este conjunto de prácticas conocidos como vinculación docencia-investigación. La segunda se centra en la elucidación directa de dicha vinculación: ahí se habla del docente-investigador, del nivel estructural y del organizativo como espacios de aparición y desarrollo del enseñar y del investigar.

## 2. ORIGEN DE LA PROBLEMÁTICA SOBRE LA VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION

Contextuar un hecho o fenómeno social es una de las vías de acceso a su inteligibilidad. Los hechos sociales son, por lo general, relaciones o resultados de relaciones; no se presentan como realidades aisladas ni se entienden como cosas sueltas y separadas.

---

\*Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM.

Parece, pues, decisivo abordar la vinculación docencia- investigación en cuanto fenómeno educativo que designa tanto un conjunto de prácticas como un discurso específico. En cuanto objeto de nuestro estudio, tiene su origen en un momento histórico y social preciso y en un espacio cultural y geográfico determinado. Rastrear brevemente su origen, es decir, el contexto de su surgimiento en las universidades mexicanas, enriquecerá nuestros propósitos. En esa dirección propongo articular una red heurística, sencilla y económica, que sirva de matriz básica de inteligibilidad para el análisis de esta vinculación.<sup>1</sup>

## 2.1. Origen cronológico

Establecer la fecha exacta de la aparición de la vinculación docencia-investigación parece ser una empresa complicada; para muchos, probablemente inútil. Intentemos, sin embargo, aportar algunos datos que nos permitirán más adelante formular planteamientos y cuestionamientos más incisivos sobre este particular. Hay antecedentes, en efecto, para establecer si no una fecha, sí la década de los setentas y, en especial, la segunda mitad, como el período en que se generaliza la temática de la vinculación entre la docencia y la investigación.

- 2.1.1. El Centro de Didáctica de la UNAM (1969-1977) surgió como una dependencia de la Dirección General del Profesorado. Su propósito era formar y capacitar recursos humanos para el ejercicio docente. En vista de ello, el Centro construye gradual y progresivamente el concepto teórico-operativo de profesionalización para la docencia, como uno de los ejes centrales de la superación académica del profesor y como vía para elevar la calidad educativa de la UNAM<sup>2</sup>. La profesionalización de la docencia se define con base en varios caracteres, uno de los cuales es precisamente la vinculación docencia-investigación, “en la perspectiva de enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña”<sup>3</sup>.
- 2.1.2. El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (1977) asume la vinculación entre la docencia y la investigación como eje articulante tanto de los Subprogramas de especialización para la docencia (primero, 1977-1979; segundo, 1979-1982) como de los programas de Capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores en ciencias técnicas de la educación (primero en 1979, el segundo en 1982)<sup>4</sup>.
- 2.1.3. En las Reuniones regionales para preparar el congreso nacional de investigación educativa (1981) se propuso un cuestionario de cinco preguntas; la tercera, decía así: “¿Qué temas o problemas prioritarios sobre formación considera que deberían ser investigados en su institución?” La región centro, cuya sede fue la UPN-Ajusco, enlistó expresamente, entre los problemas, “la vinculación docencia-investigación”<sup>5</sup>. En el Documento Base de la Mesa Formación de trabajadores de la Educación del Congreso Nacional de Investigación Educativa se dice que se identificaron 78 investigaciones, la mayor parte de las cuales aborda la formación docente; los estudios y trabajos se reparten en once rubros, entre los temas que menor incidencia tuvieron, fueron los de la relación entre docencia e investigación<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup>El término origen (arjé) evoca las excelentes contribuciones de Michel Foucault relativas a la arqueología de cualquier documento histórico. Este trabajo no pretende de ninguna manera realizar un estudio arqueológico sobre la vinculación entre enseñar-investigar, ello no significa, sin embargo, que no se inspire en la intención y propuesta de Foucault. Ver M. Foucault. *La Arqueología del Saber*. México. S. XXL 1970.

<sup>2</sup>Véase. J.E. Esquivel y L. Chehaibar. *Profesionalización de la Docencia (Perfiles determinaciones de una demanda universitaria)*. México. CESU-UNAM: 1987, pp. 34-50.

<sup>3</sup>Centro de Didáctica.. Cuadernos del Centro de Didáctica Núm. especial. México. UNAM-C.D. enero-marzo 1977.

<sup>4</sup>Sobre este particular, véase CISE. Programa Académico. 1977-78-79-80-81-82. México. CISE-UNAM y, en particular, los Subprogramas de docencia.

<sup>5</sup>Véase. J. Olmedo y Ma. E. Sánchez (Coord's.) “Formación de trabajadores para la educación” en Documentos Base del congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. 1. pp. 199-200; en particular p. 203; cuadro No. 13 p. 207; así como el resumen de otros problemas p. 207..

<sup>6</sup>Véase I. Olmedo y Ma. E. Sánchez. “Formación de Trabajadores para la Educación” en Documento Base del congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol I. México 1981. pág 167.

- 2.1.4. Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que, a partir del Congreso Nacional de Investigación Educativa, la vinculación docencia-investigación es uno de los temas que más concita la curiosidad y el interés de conferencias, de mesas redondas, de estudios específicos; así como las esperanzas y las expectativas de los profesores, especialmente universitarios<sup>7</sup>.
- 2.1.5. Es justo hacer mención, en este mismo sentido, de varios hechos de gran trascendencia no sólo en el ámbito educativo mexicano, sino también en lo que atañe a la vinculación docencia investigación en el medio universitario, a saber:
- a) La creación de la Universidad Autónoma Metropolitana en 1973 y, más en particular, el así conocido “Documento Villarreal” que sirve de “punto de partida para establecer las bases para la nueva Unidad Universitaria de la Universidad Autónoma Metropolitana (y que ) brinda la coyuntura para introducir ciertas innovaciones en la enseñanza y la investigación interdisciplinaria a nivel universitario”<sup>8</sup>. La innovadora estructura académica de la UAM, basada en Divisiones y Departamentos<sup>9</sup> ofrece una nueva dimensión a la vinculación docencia-investigación, al expresarse en términos distintos al modelo de la UNAM; lo cual repercute en una organización y funcionamiento diferentes<sup>10</sup>.
  - b) 1978 registra otro gran acontecimiento educativa, a saber, la creación de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre los propósitos centrales de la U.P.N. está la formación y actualización del profesorado nacional en los niveles básicos (pre-primaria y primaria) secundaria y media superior. La vinculación docencia-investigación constituye -particular- mente en el régimen del presidente Lic. M. de la Madrid y el Secretario J. Reyes Heróles- uno de los pivotes centrales de la Revolución Educativa en lo que se refiere al mejoramiento de la calidad educativa<sup>11</sup>.
  - c) Realización en la UNAM del congreso de Docencia Universitaria y del Coloquio Internacional de Docencia en 1979, con motivo de los festejos conmemorativos del 50 aniversario de la autonomía de la UNAM. Una de las ponencias titulada “Docencia e investigación universitaria”, de J. Guzmán García, entonces Secretario Ejecutivo del Consejo de Estudios de Posgrado, se orientó a “establecer algunas consideraciones sobre los elementos de (...) dos ejercicios del saber, la investigación y la docencia, componentes indisolubles en el proceso de formación de recursos humanos a nivel profesional y de posgrado”<sup>12</sup>. La agudeza y claridad con que el Dr. Guzmán García percibe el problema merece ser señalado: “los elementos que participan en la docencia e investigación son las instituciones académicas, el personal académico y los alumnos. Estrechamente asociado a estos tres elementos esta un hecho: la vinculación entre la docencia y la investigación, no con el concepto de que estos dos ejercicios del saber son dos avenidas paralelas que haya que relacionar al azar u ocasionalmente, sino considerándolos como dos fuerzas que deben influir constante y ordenadamente, una sobre otra, de tal modo que en su interacción cada una se magnifique”<sup>13</sup>. El trabajo se centra en mostrar que la vinculación entre las estructuras de la docencia y de la investigación no es cuestión

---

<sup>7</sup>Entre otros, los Foros Nacionales de Investigación en el proceso de enseñanza aprendizaje, organizados en 1981-1985 por el CCH con el patrocinio de la DGAPA y de la DGIA de la UNAM; asimismo habrá que aludir a los sólidos trabajos y estudios de la línea de investigación-acción y de la investigación-participación orientados ahora a la superación académica de los profesores.

<sup>8</sup>Villarreal. R. carta introductoria al Anteproyecto para establecer la Unidad universitaria del sur de la UAM, dirigida al rector general Arq. Pedro Ramírez Vázquez, el 5 de junio de 1974.

<sup>9</sup>Villarreal. R. Anteproyecto para establecer la Unidad universitaria del sur de la UAM. México UAM. Documento-Xochimilco. 1974. véase, la 2a. parte “Estructura orgánica”.

<sup>10</sup>Ibidem. Véase la parte 4. “Dinámica de la población universitaria”, en particular el 4.2. “profesores”. Véase también: UAM. comparecencia del secretario de Educación Pública en la cámara de Senadores Nov. 21. de 1973. México. D.G.I.R.P. de la SEP. 1974. pp. 30 46.

<sup>11</sup>La U.P.N. fue creada el 25 de agosto de 1978. La publicación del Decreto Presidencial (José López Portillo - Fernando Solana), en Diario Oficial del 29 de agosto de 1978.

de última hora sino que se encuentra sancionada, tiempo ha, por la legislación universitaria<sup>14</sup>.

- d) Punto aparte merecen las Conclusiones Generales del Congreso de Docencia Universitaria. Las conclusiones se centraron en nueve temas diferentes. En varios de ellos se alude a la vinculación con el tema II. Personal Académico,

Un rápido y somero análisis de los puntos señalados anteriormente sugieren la conveniencia en distinguir la vinculación entre docencia e investigación en dos niveles diferentes: primero, el propiamente estructural y organizativo de la universidad; segundo, el pedagógico-didáctico en el que la vinculación aparece como una de las estrategias de la profesionalización de la docencia y, en términos generales, de la Revolución educativa. Insistiremos más adelante en este doble nivel de análisis que nos parece decisivo.

## 2.2. Red heurística.

El establecimiento de la década de los años setentas como período en el que surge la necesidad de vincular la docencia con la producción de conocimientos es importante, pero insuficiente para captar en su plenitud este fenómeno educativo y pedagógico. Se intentará ahora dar un paso adelante esbozando una matriz explicativa en la que la vinculación de estas dos funciones universitarias cobre un sentido y un significado más integrales y globalizadores. La red que se pretende tejer no consiste simplemente en un conjunto articulado de acontecimientos que hagan las veces de telón de fondo sobre el que aparezca más diáfana la relación entre la transmisión y la generación de conocimientos, sino en un juego activo y dinámico de factores y sucesos que expliquen su peso, alcance y dirección, a saber, la necesidad de modernizar al país para que de esa manera responda eficientemente a los desafíos de la nueva sociedad; la urgencia de reformas universitarias en todos los niveles, tanto en la estructura, organización, funcionamiento como en el nivel de los actores sociales; las políticas educativas orientadas a formar o consolidar la capacitación pedagógica de profesor, en especial universitario; el mismo modelo desarrollista de la economía capitalista dependiente tan característico de nuestra sociedad en la década de los sesentas, modelo que de acuerdo con todos los indicios se agotó definitivamente en 1982.

- 2.2.1. El gran desafío de la educación superior mexicana: su modernización. La educación en general, la universitaria en particular se confrontó en México ya desde fines de los cincuentas con un desafío creciente: su modernización<sup>16</sup>.

La modernización de las universidades se visualizaba como una reforma que tenía que abarcar todos los ámbitos de la institución educativa: su organización y funcionamiento, su normatividad, su relación con el aparato productivo de bienes y servicios, los planes y programas de las diferentes licenciaturas, los actores sociales de la comunidad universitaria en su integridad, incluso, los mismos espacios físicos: aulas, salas de lectura, bibliotecas y laboratorios. Las razones en que apoyaba la necesidad y urgencia de una nueva universidad son numerosas como se verá adelante; hay una, sin embargo, que no por permanecer al ámbito de los efectos, dejaba de ser impresionante: la explosión demográfica universitaria. “Tenemos frente a nosotros -decía el Dr. I. Chávez Sánchez el 13 de febrero de 1961, día de su toma de posesión como rector de la UNAM problemas capaces de empañar el optimismo. El mayor de ellos, el que está en la raíz misma de los otros, es el de la sobrepoblación escolar. Treinta y cinco mil alumnos

<sup>12</sup>J. Guzmán García. “Docencia e investigación universitaria” en Perfiles Educativos, No. extraordinario de diciembre 1979. México. CISE-UNAM. p. 14-24; en particular véase p. 15.

<sup>13</sup>J. Guzmán García: Ibidem. p. 15

<sup>14</sup>La ponencia viene acompañada de un anexo con todos aquellos artículos de la Legislación universitaria (UNAM) que versan sobre la vinculación docencia-investigación. Los numerosos artículos de la Legislación están distribuidos en ocho capítulos: .) Fines de la UNAM: .). Función docente y de investigación; .) Integración del Personal Académico de la UNAM; .) Mecanismos de selección e ingreso de profesores e investigadores; .) Selección y promoción de los profesores e investigadores ordinarios; .) De los procedimientos para los nombramientos definitivos y promociones de profesores e investigadores; .) Los estudios de posgrado en relación con la investigación y la docencia; .) la investigación no. 5; en el tema VIII. Superación Académica, en a), b), y c)

<sup>15</sup>Conclusiones Generales del Congreso de Docencia Universitaria”, en Perfiles Educativos. No. extraordinario Diciembre 1979. México. CISE-UNAM. pp. 109-112.

que se aprietan dentro de las aulas y los laboratorios de esta Ciudad Universitaria y veinticinco mil que se están preparando afuera, en nuestras Escuelas Preparatorias, para venir mañana. Ese torrente humano de sesenta mil jóvenes que se viene sobre la Universidad, lo compromete todo, lo ahoga todo. Si no encontramos la fórmula, mañana serán 80,000, serán 100,000.”

“Bien está que, como mexicanos, no podamos dolernos de ello, sino al contrario regocijarnos de este aumento en el número de los que alcanzan grados superiores de la educación; pero, como universitarios, como educadores, no podemos menos que mirar, con dura preocupación, casi con espanto, la plétora que nos ahoga y que amenaza transformar la educación individual en una educación de masas, impersonal, tecnificada, antihumana”<sup>17</sup>. Este hecho y el breve análisis a que da pie inspira en gran medida el paquete de cambios y programas que propone el Consejo Universitario.

Conviene ahora centrarnos, en este punto, en el caso de la UNAM, y, más en concreto, a las gestiones de los rectores Chávez Sánchez, Barros Sierra y González Casanova que fueron pródigas en cambios e innovaciones relativos a la profesionalización de la docencia, estrategia educativa en la que se encuentra inscrita la vinculación entre la transmisión y generación de conocimientos.

- a. El Rector Ignacio Chávez (1961-66) concibe la Reforma de la UNAM desde una amplia perspectiva que comprende los aspectos profesionales y culturales; da especial atención a la investigación, así como a la vinculación de ésta con la enseñanza en el convencimiento de que “no hay enseñanza que se renueve sin investigación que fecunde”; entre los asuntos propiamente escolares, el Dr. Chávez concentra su atención en la sobrepoblación estudiantil, la deserción cuyos índices alcanzan “cifras enormes” y el “relajamiento de normas morales de la conducta”<sup>18</sup>. Entre las medidas más importantes y que conciernen a este estudio es necesario aludir: i) al programa de regularización del Magisterio, que tuvo por objetivo el hacer pasar concursos de oposición a los profesores interinos con el propósito de elevar la calidad educativa de la institución; ii) al programa de modernización pedagógica que buscaba capacitar pedagógica y didácticamente al profesor de la UNAM; iii) emprende asimismo la reforma del Bachillerato conocida como “Plan de tres años”, iv) aplica por primera vez, en 1962, el examen de selección a candidatos de primer ingreso; v) agiliza asimismo la labor legislativa del Consejo Universitario quien aprueba los “Estatutos del Personal Docente”, los “Estatutos del Personal Administrativo”, así como “El Reglamento de los Investigadores”<sup>19</sup>.
- b. El Rector Javier Barros Sierra (196-70) anuncia su reforma universitaria pidiendo la participación activa de todos los sectores universitarios. Entre las medidas más significativas de su reforma académica hay que señalar: la creación de la Dirección General del Profesorado y la Dirección General del Personal. Durante la gestión del Ing. Barros Sierra se realiza en 1969 el importante Seminario sobre Planeación Universitaria con la participación de la ANUIES. Como una de las acciones más decisivas en la modernización académica de la universidad, surgen también en 1969 el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, las que más adelante, en 1977, siendo Rector de la UNAM el Dr. Guillermo Soberón A., se fusionarán creándose el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos<sup>20</sup>. La reforma académica del Rector Barros Sierra se centró en una propuesta distinta del Régimen de enseñanza: periodización en semestres, sistema de créditos, introducción de asignaturas de carácter optativo, revisión de planes y programas de estudio por objetivos de aprendizaje, e incluso la introducción del sistema contable, conocido como Presupuesto

---

<sup>16</sup>La Universidad Nacional de México se inaugura el 22 de septiembre de 1910 (La Ley constitutiva de la Universidad había sido promulgada el 26 de mayo del mismo año). Ya en 1977 se contaban 33 universidades públicas en el país, una por cada Entidad Federativa, 21 de las cuales se crearon después de 1950. Véase M. Márquez Fuentes “La docencia en el área de las ciencias sociales y humanísticas”. En Perfiles Educativos No. extraordinario de diciembre 1979. México CISE-UNAM. p. 28.

<sup>17</sup>Chávez Sánchez, I. “Discurso de toma de posesión como Rector de la UNAM”, el 13 de febrero de 1961 en Siete discursos de toma de posesión. México. CESU-UNAM 1985. pp. 18-19.

<sup>18</sup>Véase: Ignacio Chávez S. Siete Discursos de la Toma de Posesión. México. CESU-UNAM, 1985. pp. 15-21.

<sup>19</sup>Véanse los textos complementarios de Raúl Domínguez a los Discursos de los diferentes Rectores de la UNAM en las décadas de los sesenta y setenta, en siete Discursos de Toma de Posesión México, CESU-UNAM, 1985. Para el caso del Rector Chávez, pp. 22-23.

por Programa<sup>21</sup>.

- c. El Rector Pablo González Casanova (1970-72) llega al puesto más alto de la UNAM en momentos difíciles: Octubre de 1968 dejó una secuela de enseñanzas, tales como la necesidad de intensificar y consolidar la modernización académica y administrativa de las universidades mexicanas; el proceso de masificación en que estaban ya o comenzaban a involucrarse las universidades públicas del país; las demandas de cambios significativos en economía, política social, por parte de la sociedad civil y el propio Estado mexicano. La gestión del Dr. González Casanova como Rector no fue temporalmente larga (mayo 1970 a noviembre 1972), pero sí fecunda en cambios y transformaciones de trascendencia. Entre éstos últimos hay que aludir a la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, en sus tres niveles de Bachillerato, Licenciatura y Posgrado; el sistema de Universidad Abierta, iniciativa ésta que consistía en cambiar el papel tradicionalmente receptivo y estático de una universidad a la espera de nuevos alumnos por la actitud distinta en que la universidad va a la empresa, al campo y a la casa; la descentralización de la UNAM, proponiendo varias sedes: Cuernavaca, Salazar y Cd. Sahagún. A todo ello, se añaden los cambios en la normatividad universitaria, en especial, la aprobación del Estatuto del personal académico que ofrece salidas institucionales para crear un sólido y competente cuerpo docente, gracias a los nombramientos de profesores de tiempo completo y a la creación de la carrera académica del profesor y del investigador<sup>22</sup>.

2.2.2. México 68. Las nuevas políticas académicas orientadas a la transformación general de la universidad mexicana, los programas y medidas académicas y administrativas tomadas para hacer frente a las crecientes demandas externas de la población estudiantil, así como las exigencias internas de modernización, de nivel institucional profesional y las que concernían a la formación y capacitación pedagógico-didácticas del profesor universitario, se declararon insuficientes. En este sentido México 68 fue un síntoma y paradigma de una situación generalizada en el país. El malestar estudiantil en creciente aumento y su expresión violentamente sofocada por el gobierno de Díaz Ordaz fue término e inicio de una nueva etapa. Se agota, desde una perspectiva nacional, un período de estabilidad y progreso económico, político y social, conocido como “Desarrollo Estabilizador (1950-70)”. Y se inicia una nueva etapa del México actual que entre agudas crisis económicas, -de ajustes y acomodos al capitalismo mundial en sus versiones más feroces del monetarismo y neoconservadurismo que quieren hacer que el país pague “su cuota”, con la fuga de capitales y el pago de intereses de la deuda externa- lucha externa e internamente por la soberanía nacional y por la aplicación de un proyecto nacional. El resultado aún no se vislumbra ni termina por definirse.

Para el propósito de este documento habrá que decir que la incorformidad y rebelión estudiantil -en lo que tuvieron propiamente de académico- pusieron el dedo en la llaga. Esto es, la necesidad de vincular las universidades mexicanas con las necesidades nacionales; renovación de las estructuras universitarias en su organización y funcionamiento; cambios drásticos en el régimen de docencia, lo cual conlleva la revisión de planes y programas de estudio acordes con las exigencias concretas de la práctica profesional, preparación y capacitación de más y mejores profesores universitarios, aplicación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3. Inicio gradual y constante del fenómeno de universidad de masas. El crecimiento de la clase media mexicana y en especial las últimas versiones de los nuevos modelos de desarrollo provenientes del exterior y generalizados en toda América Latina, que demandaban mano de obra calificada y cuadros capacitados para aumentar los índices de producción y productividad de las empresas nacionales y transnacionales, encontraron en las universidades públicas un aliado seguro. Da ahora la impresión de

---

<sup>20</sup> como se señaló anteriormente, la expresión conceptual vinculación docencia investigación debería ubicarse, en nuestra opinión, durante esta década y teniendo entre los autores decisivos al personal del Centro de Didáctica.

<sup>21</sup> Véanse los textos complementarios de Raúl Domínguez, en *Siete Discursos de Toma de Posesión*. op. cit. Para el caso del Rector Barros Sierra pp. 29-30. Véase también R. Domínguez. *El Proyecto Universitario del Rector Barros Sierra*. (Estudio histórico. México, CESU-UNAM. 1986.

<sup>22</sup> *Siete Discursos de toma de Posesión*. Op. cit. Véanse los textos complementarios de R. Domínguez. Para el caso del Rector González Casanova. pp. 4243.

que en los años setentas la juventud se lanzó al abordaje de las universidades, como si la universidad fuera la única vía, o al menos la principal, de promoción social. Es cierto que la excesiva demanda universitaria se originaba en dos situaciones en principios opuestos; por un lado, las exigencias de la planta productiva de personal calificado para competir con mayores oportunidades de éxito y, por el otro, las dificultades del Estado en crear fuentes de trabajo suficientes al número creciente de jóvenes que deseaban incorporarse a la vida activa.

### **Evolución quinquenal de la Educación Superior (1959- 1979)**

	<b>1959</b>	<b>1969</b>	<b>1969</b>	<b>1974</b>	<b>1979</b>
Matrícula	25,021	109,357	246,150	471,717	848,875
Profesor	4,226	14,373	19,300	41,892	62,494
Escuelas	130	158	240	484	813

Fuente: J. E. Esquivel y L. Chehaibar. Profesionalización de la docencia. México. CESU-UNAM, 1987. p. 29.

La universidad de masas se fue generalizando en la mayor parte de las instituciones de educación superior del país. La masificación trajo consigo numerosas consecuencias. Por lo general han sido los aspectos negativos los que más se resaltan, por ejemplo: el gigantismo, la burocracia y el tortuguismo, el centralismo y despersonalización de la institución, la simulación, la poca participación de la comunidad universitaria, la baja representación de los actores sociales en el gobierno universitario y en la toma de decisiones académicas, la baja eficiencia terminal que se expresa en altos índices de deserción y de reprobación; en elevada retención de alumnos en el sistema educativo, en bajos índices de egreso y, más aún, de titulación; en la insuficiencia de profesores experimentados; a ello se añaden los resultados insatisfactorios incluso de buenos maestros que se enfrentan a grupos numerosos. Una vez más la capacitación y preparación del docente aparece como una medida estratégica para elevar la calidad de la educación<sup>23</sup>.

2.2.4. El profesor universitario: pieza estratégica de la Reforma. De lo expuesto hasta ahora puede concluirse que son varios los puntos en que insistió la Reforma Universitaria en la década de los setentas. De entre todos ellos, la atención al profesor debe concitar nuestra atención y, en especial, las políticas y medidas concretas de la superación académica del docente universitario.

En lo que se refiere a la superación académica, al final de los sesentas, señalan J.E. Esquivel y L. Chehaibar. “rivalizan dos corrientes principales: la Tecnología educativa y el nuevo enfoque de la didáctica cuyas propuestas centrales son la sistematización de la enseñanza y la profesionalización de la docencia, respectivamente”<sup>24</sup>.

a. La tecnología educativa propuso una concepción pragmática y eficientista de la actividad docente basada más en el cómo enseñar que en el qué enseñar; sus propuestas para la capacitación del profesor eran concretas, rápidas y de resultados tangibles, y se expresaron en la sistematización de la enseñanza. Los tres grandes temas que integraban la propuesta fueron los objetivos de aprendizaje, la evaluación de los logros obtenidos en la situación de aprendizaje y la elección de los métodos y técnicas para el más eficiente rendimiento escolar<sup>25</sup>.

La propuesta de la tecnología educativa, en cuanto logro cuantificado de nuevas conductas perceptibles y medibles en la línea de los objetivos previamente establecidos, no era ajena a una concepción

<sup>23</sup>Para el caso de la UNAM, véase las estadísticas recientes del documento diagnóstico del Rector Dr. Jorge Carpizo: Fortaleza y Debilidad de la UNAM. Abril de 1986.

<sup>24</sup>1. E. Esquivel y L. Chehaibar. Profesionalización de la docencia. Op. cit. p. 34.

<sup>25</sup>Véase Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Sistematización de la enseñanza. México CISE-UNAM, 1980

fragmentada del conocimiento que, a su vez, tenía mucho que ver con un modelo de hombre práctico, utilitarista, unidimensional en una sociedad liberal, competitiva, cuyo propósito central era el control y dominio del individuo para hacerle perder su capacidad de libertad y de autocrítica, así como su poder de protesta, de denuncia y de rebelión<sup>26</sup>.

- b. Los defensores de la nueva didáctica se negaron a reducir el proceso enseñanza-aprendizaje y, más particularmente, la práctica docente, a un conjunto de operaciones y decisiones observables, que debían ser sistematizadas y planificadas. La docencia no se agota en la planeación y control de un proceso que tiene por resultado el logro de conductas observables y medibles en congruencia con los objetivos de aprendizaje previamente escogidos. La capacitación del profesor implica mucho más que un entrenamiento en el dominio de métodos y técnicas orientados al logro de conductas observables<sup>27</sup>. La nueva propuesta se concretó en la “profesionalización de la docencia”, la que quedó integrada por varias ideas: i) dedicación exclusiva del profesor a dicho ejercicio; ii) consistencia y dominio, por parte del profesor, en su propio campo profesional; iii) insistencia en la vinculación que tiene que hacer el maestro entre la docencia y la investigación; iv) conocimiento y manejo en métodos y técnicas para los aprendizajes significativos; v) implicaciones y aspectos psicológicos, sociales e institucionales de la docencia<sup>28</sup>.

2.2.5. Discursos educativos en los que se inserta la modernización universitaria. La vinculación docencia-investigación que, como se vió en el punto anterior, es factor integrante de la profesionalización de la docencia, no es ajena al sentido y dirección de la modernización educativa del país<sup>29</sup>. En la lucha por la hegemonía prevalece el discurso educativo del Estado mexicano que gira alrededor de varias tesis centrales, con un marcado contenido ideológico pues se inspiran, en gran medida, en el papel y funciones que cumplíamos como país periférico. A saber:

- a. La educación es un derecho individual, consagrado en el artículo tercero constitucional; se le reconoce asimismo como instrumento de autorealización personal al mismo tiempo que factor de progreso social; la educación -particularmente en sus niveles medio superior y superior- es punto de apoyo y motor de la prosperidad económica y bienestar social como país soberano<sup>30</sup>.

A estos principios y criterios altruistas, se añade rápidamente la teoría del capital humano<sup>31</sup> en tanto condición del desarrollo acelerado de las sociedades capitalistas de los llamados “países desarrollados”, “en vías de desarrollo” y “subdesarrollados”. Se hace moneda corriente el criterio de que el presupuesto que México aplique al renglón educativo más que gasto es una inversión<sup>32</sup>. Tanto los organismos internacionales (ONU, UNESCO, OMT, OMS, OECD, etc.) como organismos regionales (OEA, CEPAL, etc.) así como las empresas transnacionales y nacionales coinciden en este conjunto de afirmaciones que están en la base del auge de la educación formal escolarizada de los años sesentas<sup>33</sup>.

---

<sup>26</sup>Véase H. Marcuse. *One-dimensional Man* (Studies in the ideology of Advances Industrial society). Boston, Bacon Press. 1964.

<sup>27</sup>Véase Arredondo, Uribe y Wuest. “Notas para un modelo de docencia” en *Perfiles Educativos*. No. 3, enero-marzo 1979. México. CISE-UNAM. Véase, más en particular, los diferentes subprogramas de docencia tanto del Centro de Didáctica (1969-77) como del CISE (1977-1982).

<sup>28</sup>Centro de Didáctica. Cuadernos del Centro Didactico. No. especial. México. C.D.- UNAM. enero marzo 1977 pp. 15-16.

<sup>29</sup>Es conveniente advertir que en el México de los años sesentas no hay un discurso educativo único ni hegemónico. Esto es fácil de constatar y también de entender. Frente a los proyectos educativos de los aparatos del estado gobierno de Díaz Ordaz, Echeverría, López Portillo- comprometidos con el modelo desarrollista de corte cepalino, coexistían otros, luchando desfavorablemente por imponerse. Entre estos últimos mención merecen los proyectos de universidad como superación de la dependencia, propuestos por sociólogos latinoamericanos. Véase J. J. Brunner. *Universidad y Sociedad en América Latina* México SEP UAM-X, 1987, pp. 47-52. Asimismo CEPAL: *El pensamiento de la CEPAL*. Santiago de Chile, Edit. Universitaria 1969; CEPAL. *Educación de Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina* N. Y. Naciones Unidas, 1968.

<sup>30</sup>Véase Medina Echavarría, J. *Filosofía Educación y Desarrollo*. México Siglo XXI, 1907

<sup>31</sup>Véase Harvison Myers. *Education, Manpower and Economic Review*. 1961.

<sup>32</sup>A manera ilustrativa, conviene señalar el caso excepcional del gasto público en educación que durante el gobierno de G. Díaz Ordaz alcanzó aproximadamente el 26%. Véase Solana, F. et al. *Historia de la Educación pública en México*. México. FCE/SEP. 1982.

<sup>33</sup>Son conocidas, en el campo educativo, las reacciones, por lo general violentas, a estas tesis cuando se aplican en los países de



- b. Las universidades en general y, para el caso que se estudia, las universidades públicas mexicanas, iniciaron un movimiento arrollador que consistía en vincularse con los grandes problemas y desafíos del desarrollo nacional. El modelo de universidad aislada, de Universidad tradicional <sup>34</sup>. Ahora, la universidad debía engancharse al país y constituirse en factor dinámico y creativo del proyecto nacional.

Los nuevos cambios económicos de las sociedades emergentes, como la industrialización, la concentración urbana, la expansión de las actividades de servicio, el incremento del papel como factor de equilibrio por parte del estado demandaban una estrecha relación de la universidad y el desarrollo nacional; esa relación se centraba en la preparación profesional y en la creciente importancia de la investigación aplicada que, en la actualidad, se conoce como investigación para el desarrollo e innovación tecnológica. La división técnica del trabajo, la competitividad entre empresas, los requerimientos en incrementar índices de producción y productividad, se percibían como inseparables del quehacer de las instituciones de educación superior que serían los responsables de la formación de cuadros medios y de personal directivo con una mentalidad emprendedora y audaz. El desarrollo económico, por otra parte, debe ir acompañado de una serie de condiciones de carácter social, tales como la democratización de la sociedad, el sentido de responsabilidad y compromiso, mecanismos y arbitrajes para la defensa del trabajador. La formación y entrenamiento en estas habilidades y aptitudes era también del quehacer académico.

- c. El discurso de la reforma de la educación pública -ante las dificultades de una concertación política sobre acuerdos mínimos relacionados con el sentido, medidas y programas de la modernización universitaria- se va orillando poco a poco hasta verla punto menos que un acto administrativo. La educación entendida como actividad que involucra sentidos y valores termina siendo un mero ejercicio ideológico, sin mayor consistencia, propio de discusión de sobremesa. A la educación, por el contrario, como a toda actividad nacional, se le aplicó la racionalidad científica y esta se tradujo en un quehacer riguroso de planeación, según los principios de la teoría general de sistemas. La planeación transitó, inundó, casi ahogó todo lo educativo y en muchos sectores terminó siendo el eje de la reforma. En ese sentido, la reforma universitaria se adentró en un sendero riesgoso, pues si el ejercicio de planeación universitaria olvida o margina los por qué y los para qué, se cae de lleno en la racionalidad tecnológica, en otras palabras, en el reino de la racionalidad instrumental, en el vano quehacer de planificar por planificar. No es nuestra intención generalizar sin ningún matiz; una cosa, sin embargo, eran las situaciones de hecho y otra las declaraciones de carácter oficial<sup>35</sup>.
- d. El discurso educativo, al apoyarse en una planeación de tinte tecnocrático recogió un matiz de elevado tenor eficientista. La teoría general de sistemas, con su tratamiento en etapas, fases, subfases, con las rutas críticas y el sistema "Pert" alcanzó un alto prestigio al final de los sesentas<sup>36</sup>. Este fue el caldo de cultivo que encontró en México la tecnología educativa, cuya influencia fue determinante, aunque transitoria, pues muy pronto fue objeto de insatisfacciones y ataque severos<sup>37</sup>. El Centro de Didáctica y posteriormente el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos se constituyeron, ya en los años setentas, en el foco de oposición y de rechazo a las posturas eficientistas de la tecnología educativa en lo que se refiere a la formación del profesor y al análisis del quehacer didáctico<sup>38</sup>. Parece justo reconocer que el proyecto de reforma universitaria del Rector González Casanova transitó por el filo de la navaja entre un discurso educativo de carácter tecnocrático y un proyecto universitario verdaderamente transformador. Esta afirmación se apoya en lo sugerente de los pilares que propone para la reforma académica, después de los sucesos de octubre del 68, a saber: i) La creación de un sistema universitario diferente al vigente: el Colegio de Ciencias y Humanidades que abarcaría los tres niveles de Bachillerato, Licenciatura y Posgrado; ii) el innovador sistema de la Universidad

---

economía capitalista dependiente. Unos cuestionan la existencia misma de las instituciones escolares (Illich, Reimer, Goodman); otros impugnan más bien el sentido y significado del proyecto educativo de la sustitución de educación superior (Darcy Ribeiro, Vasconi, González Casanova, Teotonio dos Santos).

<sup>34</sup>J. J. Brunner. *Universidad y Sociedad en América Latina*. México. SEP-UAMX, 1987. Introd. pp. 1-4.

<sup>35</sup>Al final de los años sesentas se realizó el celebre Seminario de Planeación Universitaria, organizado por la ANUIES y la UNAM, cuya influencia fue decisiva en las universidades del país; el mismo Presidente G. Díaz Ordaz (1964-70) crea a nivel nacional el Concejo Nacional de Planeación Integral de 1.1 Educación.

Abierta que aligeraría la presión sobre el sistema escolarizado y llevaría la UNAM a la fábrica, el campo y el hogar; iii) la descentralización de la UNAM en Cd. Sahagún, Salazar y Cuernavaca. A él se debió además la creación de dos Centros hegemónicos que compartían una temática común, pero se oponían en sus objetivos, estrategias y programas, el Centro de Didáctica (1979) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (1979).

- 2.2.6. Surgimiento de numerosas instituciones educativas. Hay un hecho que no deja de sorprender en los años sesentas, período en que hemos ubicado la vinculación docencia-investigación. Es la creación de numerosas instituciones, dependencias y organismos relacionados con la educación y, en particular, con la formación y capacitación de profesores. Ya se habló anteriormente de la explosión demográfica estudiantil<sup>39</sup>; se señaló también la insuficiencia de profesores y de su difícil desempeño frente a grupos numerosos; se apuntaron las frecuentes deficiencias en la preparación profesional y sobre todo en la formación pedagógico y didáctica de personal con escasa experiencia en el quehacer docente; se evidenció el énfasis en la planeación universitaria frecuentemente entendida como un acto administrativo, sensible a los aspectos eficientistas y a resultados cuantitativos. Conviene ahora aludir a las salidas institucionales que se dieron a tanto reclamo.

La lista, aunque parezca larga, conviene agotarla, pues constituye un elemento importante que ilumina el objeto de estudio del presente documento. Así, Centro de Didáctica de la UNAM (1969); Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1969); Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (1970); Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV del IPN (1971); Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana (1971); Grupo de Análisis del Sector Educativo (1971); Colegio de Ciencias y Humanidades (1971); Centro para el Estudio de Métodos y Procedimientos Avanzados para la Educación. CEMPAAE (1972); Universidad Autónoma Metropolitana, UAM (1973); Centro de Investigación Pedagógica de la F. F. y L. de la UNAM (1973); Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (1973); Centro de Investigaciones Superiores del INAH, posteriormente Centro de Investigaciones y Estudios Superiores de Antropología Social, CIESAS (1973); Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán (1974); Fundación Barrios Sierra (1975); ENEP-Acatlán (1975); ENEP- Iztacala (1975); Centro de Investigación y Docencia en Educación Técnica, CIDET (1976); ENEP-Aragón (1976); ENEP Zaragoza (1976); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE (1977); Universidad Pedagógica Nacional, UPN (1978); Grupo de Estudios sobre Financiamiento a la Educación, GEFE (1978); Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados, COPLAMAR (1978); Instituto Nacional para la Educación de Adultos, INEA, 1981.

- 2.2.7. La modernización del país. Es tiempo de hacer ver la trascendencia de la reforma universitaria en la década de los setentas. No interesa tanto analizar los cambios y transformaciones del país, sino de esbozar algunos trazos generales que sirvan de trasfondo activo para captar bien el alcance del fenómeno educativo que nos ocupa. La vinculación docencia-investigación.

---

<sup>36</sup>Mucho más tarde, siendo Presidente de México el Lic. M. de la Madrid (1982-88) y Secretario de Educación Pública el Lic J. Reyes Heróles, pusieron punto final a este periodo de la Educación en México con el celebre proyecto de "Revolución Educativa".

<sup>37</sup>Todavía está pendiente, desde nuestro punto de vista, un balance sereno y serio sobre la tecnología educativa en México. La Tecnología educativa fue mucho mas que un conjunto de técnicas eficientistas y empiricistas; se presentó como teoría pedagógica. Cumplió, por una parte, un papel decisivo y entusiasmó a numerosos profesores, fue un apoyo practico para resolver problemas docentes, relacionados con los objetivos de aprendizaje, con la evaluación escolar y la aplicación de técnicas y métodos de enseñanza aprendizaje, de diversa índole. El ajuste de cuentas, por el otro lado, no se hizo esperar, pues faltó en otros renglones mas decisivos: parcializó el conocimiento, desarticuló el concepto de formación integral del estudiante, propuso una teoría superficial y mecanicista del aprendizaje, y en especial careció de propuestas para formar estudiantes críticos, creadores y comprometidos con la transformación de la sociedad.

<sup>38</sup>Arredondo, Uribe y Wuest: "Notas para un modelo de Docencia", en Perfiles Educativos No 3, enero-marzo 1979. México. CISE-UNAM.

<sup>39</sup>Por citar el caso de la UNAM, en 1965 la población estudiantil era de 80,000; para 1977 la cifra pasó a ser de 271,266 alumnos.

El presidente Alemán (1946-52) inició el movimiento de la industrialización mexicana. Aprovechando la coyuntura internacional de la posguerra, adopta una política de apoyo a la inversión nacional y atrae, con base en facilidades fiscales, cuantiosos capitales del exterior. A partir de él, la acumulación monopolista del capital fue determinante para la transformación de la economía del país. De una planta industrial débil y desarticulada que semi-elaboraba los productos del campo para la satisfacción de necesidades básicas, fue creando una industria manufacturera y productora de bienes, con tecnología importada. En los años inmediatos al fin de la guerra se inician en México la formación del proletariado obrero, el éxodo de campesinos que abandonan sus tierras, las grandes concentraciones urbanas, las migraciones humanas fuera del país, etc. Las tesis económicas que imperan desde entonces fueron las del modelo económico desarrollista.

El propósito común de todos los presidentes posteriores a 1945 fue la modernización del país; es decir, acelerar en lo posible el tránsito de México por las etapas y fases críticas por los que los países industrializados habrían pasado. De esa manera el gobierno impediría que la brecha entre los países ricos y el nuestro se agrandara; y así se impedira que México entrara en una situación social de carácter explosivo.

El país en su totalidad entró en un proceso acelerado de cambios y transformaciones. Nada ni nadie -era la consigna- debería quedarse a margen de esta dinámica general. Cambio progresivo y sistemático en las estructuras económicas: la industrialización, la aparición de la clase obrera, la urbanización, el desarrollo de la infraestructura de comunicación, el fortalecimiento de los servicios: salud, vivienda, educación, el desarrollo del sistema financiero y crediticio, la banca, etc.; cambio en las estructuras sociales: mayor democratización de la sociedad, aparición de cauces que aseguren la participación de los ciudadanos, búsqueda de mecanismos e instrumentos que fueran equilibrando la distribución de la riqueza entre los individuos, socializar las condiciones de acceso al goce de satisfactores sociales como diversión, deporte, salud, vivienda, educación, etc.

A finales de los sesentas, sin embargo, la desilusión por el modelo de desarrollo del país llegó al límite. La realidad, en efecto, era bien diferente. Así, la industria nacional crecía y se diversificaba en grado menor a las expectativas y, más bien caía de una manera gradual y sistemática en manos de consorcios o de socios extranjeros; en lugar de investigar y de inventar se importaba masivamente tecnología. El programa social tampoco alcanzaba los resultados proyectados: había más pobres, el desempleo aumentaba la riqueza se concentraba cada vez en menos manos. Los asentamientos urbanos -paso necesario para la abundancia de mano-de-obra barata- empezaba a dar los primeros síntomas de descontrol, con incremento peligroso, con las secuelas de insuficiencia de servicios públicos, de inseguridad, de crecimiento de la delincuencia. En fin, el modelo desarrollista se fue agotando y dejó de ser atractivo para la sociedad.

Aliada importante de la modernización del país fue, como ya se dijo, la educación. Pieza estratégica para sostener y acelerar los cambios y transformaciones, las universidades e instituciones de educación superior son las responsables de la formación de profesionistas críticos, competentes y útiles a la sociedad, de la formación de investigadores que contribuyen al desarrollo del país con sus patentes, sus aplicaciones e innovaciones en el campo productivo; en las instituciones de educación superior se forman los ciudadanos responsables, críticos, participativos. Esta visión era, sin embargo, utópica al sistema educativo y, en especial, el universitario debía ser también modernizado en todos sus niveles: estructural, organizativo, en su funcionamiento así como en el quehacer y el papel de cada uno de sus actores sociales.

En este contexto pues, de renovación, orientada al profesor universitario que pretende rescatar su figura y su quehacer surge el discurso y el conjunto de prácticas conocido como vinculación docencia e investigación.

### 3. LA VINCULACION DOCENCIA-INVESTIGACION UNA TAREA EN PROCESO DE CONSTRUCCION

Ubicar la vinculación Docencia-Investigación en una matriz explicativa para lograr una mayor inteligibilidad de dicho fenómeno es el propósito de la primera Sección de este trabajo. Al establecer un período en el que aparece y se forja el concepto de vinculación Docencia-Investigación, así como al agregarle la batería de factores explicativos que sirvieran de espacio de comprensión se le dió una dimensión y alcance más completos al fenómeno estudiado. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, la vinculación entre enseñar e investigar tiene aún un largo camino por recorrer no sólo en el ámbito conceptual, sino también en el práctico. En las siguientes líneas nos encargaremos de aportar argumentos en tal dirección.

#### 3.1. La vinculación Docencia-Investigación en la óptica de la modernización universitaria.

Varias son las tesis sobre la vinculación entre el enseñar y el generar conocimientos, basados en los aportes de la primera sección, a saber:

1. La vinculación Docencia-Investigación encaja en una compleja constelación de objetivos, políticas, estrategias educativas, en un momento en que el sistema educativo mexicano entraba en un intenso movimiento de cambios y transformaciones demandadas por la modernización del país.
2. La inteligibilidad de la vinculación docencia-investigación queda asegurada al quedar inscrita dentro de los objetivos centrales de la modernización de la Educación Escolarizada; a saber, elevar la calidad educativa. La ingente y creciente demanda escolar, además de los cuantitativos, lanza retos de carácter cualitativo que deben recibir alternativas viables<sup>40</sup>.
3. Otro espacio de inteligibilidad de la vinculación docencia-investigación fue el proceso de reforma de la universidad mexicana, proceso en el que todavía, en la actualidad, nos encontramos involucrados. Aunque el período de su surgimiento fue la década de los setentas, las políticas de desarrollo y de fomento a la vinculación entre enseñar e investigar rebasan ese decenio y se proyectan en el presente. En ese sentido la vinculación docencia-investigación es parte de los programas más actuales de superación académica del profesor en todos sus niveles<sup>41</sup>.
4. La vinculación de la docencia con la investigación pertenece -ya desde el período de su surgimiento- a una concepción nueva de la pedagogía y la didáctica en las que se concibe el quehacer docente como i) un proceso particular; ii) que está animado por una intención bien precisa, expresada concretamente en una serie de declaraciones distintivas; iii) que se realiza en una relación educativa de carácter formal y escolarizado, de interacción entre, al menos, dos personas; iv) que pone en juego una serie de métodos y de técnicas particulares orientadas al logro de aprendizajes significativos; v) que, finalmente, no puede ser estudiado al margen del interjuego de factores institucionales y escolares y de la conjugación de lo ideológico-social y lo psicológico-personal<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup>Véase Centro de Didáctica. "Informe sobre el Centro de Didáctica"; dice: "La situación de la enseñanza universitaria se ha modificado en forma notable: particularmente puede señalarse la extraordinaria expansión cuantitativa de las instituciones universitarias que contrasta con un incipiente desarrollo cualitativo. Este desarrollo cualitativo de la Enseñanza Superior se expresa, sobre todo, en ciertas innovaciones organizativas de las recién creadas unidades universitarias, tales como la departamentalización, la interdisciplinariedad, el rediseño de planes y programas de estudio, el establecimiento de nuevas carreras, la creación de unidades académicas de formación de profesores y de tecnología educativa, etc. (...) La conciencia de que el cumplimiento de los fines de la universidad -docencia, investigación, extensión- depende, en buena medida, de sus recursos humanos, implica enfatizar los aspectos cualitativos. Así, el papel del personal académico y su adecuada formación, adquieren verdadera relevancia". p. 13.

<sup>41</sup>A raíz del Decreto Presidencial (Lic. M. de la Madrid, principios de 1984) que otorgó a los estudios de Normal Superior el carácter de licenciatura, existe una fuerte tendencia a crear en cada Escuela Normal Superior del país una unidad de investigación educativa. Entre sus objetivos centrales esta la calidad de la educación; para ello se habla de vincular la docencia y la investigación.

<sup>42</sup>Véase Arredondo, Uribe y Wuest. "Notas para un modelo de docencia" en Perfiles Educativos No. 3 enero-marzo 1979 México. CISE-UNAM.

5. La vinculación docencia-investigación no pertenece al paquete de medidas de tecnología educativa. Como es ya sabido, la tecnología educativa, inspirándose en la teoría general de Sistemas, aborda el quehacer docente como un proceso de carácter cibernético; sus análisis y descripciones los centra en los insumos (in-put) y en el control de calidad de los productos (out-put). Ello significa que la sistematización de la enseñanza se orientara hacia la determinación exacta de los objetivos de enseñanza, la planeación de las experiencias de aprendizaje, la evaluación de las conductas alcanzadas y, para ello, aportará una serie de métodos y técnicas para el riguroso control del aprendizaje.
6. La profesionalización de la docencia ofrece, por el contrario, un marco teórico diferente a la vinculación docencia-investigación; más articulante, explicativo y fecundo. Toda la constelación conceptual que acompaña a la profesionalización, como la modernización de la educación, la reforma universitaria, la superación académica del profesor, la calidad de la educación, giran alrededor del profesor universitario quien, para cumplir con sus funciones y tareas, no solo debe transmitir conocimientos sino hacerlo de una manera crítica, creadora, alentada siempre por una mentalidad de cambio y transformación.
7. Que el profesor haga de su práctica educativa un objeto de estudio e investigación es ciertamente una labor académica. Como todo quehacer académico, esa actividad del profesor tiene una doble dimensión, la individual y la institucional. Ambas dimensiones son inseparables: más aún, sin confundirse, se complementan. En los puntos siguientes, se insistirá en la dimensión institucional, pues si las estructuras y la organización universitaria no dan cauces ni salidas, mecanismos ni instrumentos, criterios ni prácticas, los esfuerzos personales de los profesores perderán la intención y el alcance de la vinculación docencia-investigación.

### **3.2. La vinculación docencia-investigación estrategia pedagógica de la Profesionalización de la docencia.**

La docencia es fin y función de cualquier universidad. Impartir educación superior, es decir, enseñar, es un quehacer constitutivo del concepto y de cualquier modalidad histórica de universidad. Las sociedades, inspiradas en la cultura europea, han dado a la universidad la responsabilidad de formar profesionales y técnicos útiles, así como de preparar su propio personal de recambio; a saber, los profesores, y de formar personas entrenadas en la generación y aplicación de conocimientos. Ello significa que el cometido de la universidad -por mandato de la sociedad- consiste en preparar personas competentes, bien preparadas para la realización de las prácticas profesionales, pero que al mismo tiempo sean individuos críticos responsables, creativos, capaces de introducir cambios en su ejercicio profesional.

Para una sociedad en proceso de modernización, como la nuestra, la universidad es una institución estratégica. Allí tendrán que formarse, en efecto, los profesionales que requiere el desarrollo económico del país; ahí debería forjarse, en gran medida, todo el conjunto de valores y actitudes cívicas que hacen del joven un ciudadano comprometido, tolerante y comprometido con la democracia y la justicia social; allí se debería capacitar a aquellas personas que desean participar activamente en la construcción progresiva y permanente del proyecto nacional; allí deberían discutirse los principios y criterios del sentido, dirección y significado de la educación superior. Todos conocemos y sabemos que la realidad de nuestra universidad, en especial la pública, es otra. No es propósito de este documento entrar en detalle sobre el particular. Baste con decir: 1) que los logros de nuestras universidades han sido significativas en los diferentes ámbitos señalados; 2) que aún hemos logrado sin embargo concertar, con base en una lúcida negociación de intereses, un proyecto de docencia que sea al mismo tiempo ético-político: para unos, en efecto, el fin y función docente de la universidad es preparar y capacitar para el aparato productivo de bienes y servicios; para otros, capacitarse para defender a las mayorías desprotegidas, y en particular denunciar la explotación del trabajo; para aquellos, la universidad es vía única de promoción y movilidad social, para éstos, su objetivo es la elaboración de ideologías, de plataformas en vistas a la lucha por y la permanencia en el poder político, etc. Los proyectos son múltiples, varios de ellos irreconciliables en los principios, en franca oposición; por ello, se impone la negociación cuidadosa y serena; ésta es un quehacer de alta política universitaria que, por lo general, se rehuye, prefiriendo, en lugar de la razón y el diálogo, la intolerancia y la confrontación.

La docencia es una actividad altamente compleja, no sólo desde la óptica ético-política como se acaba de señalar, sino también desde las perspectivas académica y técnica.

Así, enseñar no se reduce simplemente a transmitir conocimientos: hay que transmitir además saberes prácticos, actitudes y valores. La transmisión debe ser sobre todo crítica y recreadora. El joven, al aprender, debe aprender también a generar nuevos conocimientos, a cambiar él mismo y allegarse de recursos para transformar la realidad social de su entorno. El profesor, al enseñar, no sólo transmite; también tiene que enseñar cómo se produjo el conocimiento que enseña, discutir procedimientos, maneras e instrumentos para recrear lo enseñado y, con base en su experiencia personal, proponer pautas de cambio y una mentalidad transformadora frente a las prácticas profesionales.

La modernización de la universidad pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador. La docencia memorística, rutinaria, repetitiva debe superarse. Enseñar para repetir o para mantener el status quo es hoy en día insuficiente. La situación actual del país requiere un quehacer docente transformado: enseñar para el cambio. Hay dos caminos para ello; ambos prometedores. Primero, enseñar para el cambio, enseñando a producir conocimientos; es la figura del profesor-investigador que enseña lo que investiga y hace de su práctica educativa, objeto de estudio. Segundo, enseñar para el cambio, transmitiendo críticamente los saberes prácticos de la profesión; es la figura del profesor profesional en ejercicio que enseña lo que practica y transmite criterios y procedimientos para superar su propio ejercicio profesional. De esa manera, la docencia renovada termina recuperando la imagen del profesor, frecuentemente deteriorada frente a los demás, y en muchos casos tan devaluada frente a él mismo.

La vinculación docencia-investigación es, pues, una de las modalidades pedagógicas que conformó el paquete de medidas que fue asumiendo la profesionalización de la docencia y la formación de profesores<sup>43</sup>. Según especialistas en la materia, se distinguen sobre este particular varios momentos, no necesariamente secuenciales: i) cursos aislados sobre didáctica general, sobre dinámicas grupales, sobre evaluación, etc.<sup>44</sup>; ii) introducción de programas de formación de carácter integral que se le conoció como programas de especialización para la docencia. “Tales programas posibilitaron, señala A. Díaz Barriga, una ruptura frente al modelo tecnológico con el que se inició el trabajo de formación a principio de los años sesentas”<sup>45</sup>; iii) creación de programas de posgrado que fueron, por lo general, maestrías en educación<sup>46</sup>. Es importante señalar que, aunque la vinculación docencia-investigación fue considerada como uno de los factores constitutivos de la profesionalización de la docencia<sup>47</sup>, la formación en y para la investigación ocupó solo hasta finales de los setentas, el lugar efectivo que se le señalaba en las declaraciones escritas<sup>48</sup>.

---

<sup>43</sup>La profesionalización de la docencia, como propuesta alternativa de formación de los profesores, en especial universitarios, se oponían frontalmente a dos posiciones diferentes: i) a quienes sostenían que el simple hecho de ser egresado, y con mas razón titulado, en una carrera universitaria, les habilitaba para enseñar, es decir, para impartir docencia; ii) a quienes defendían que, asegurados el bagaje de conocimientos, habilidades, técnicas y hábitos por un título profesional, bastaba para ejercer la docencia una capacitación de carácter técnico, consistente en un conjunto de cursos sobre Didáctica General, sobre ciertos métodos y técnicas didácticas.

<sup>44</sup>El origen de estos cursos se sustenta en los resultados y recomendaciones del Programa Nacional de Formación de Profesores, formulado por ANUIES en 1972.

<sup>45</sup>Díaz Barriga, A. “Evolución de la Formación Pedagógica de los Profesores universitarios en México (1970-1987)” en Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. México. ANUIES-SEP-UNAM. 1987.

<sup>46</sup>Entre otros, Sofía Leticia Morales, Ana Hirsch A., Iames Navarro, Noel Mac Guinn, Ma. T. Bravo M., etc. En especial véase Díaz Barriga, A. “Evolución de la Formación Pedagógica de los Profesores universitarios en México (1970-1987)”. op. cit.

<sup>47</sup>Centro de Didáctica. Cuadernos del Centro de Didáctica. No. especial, enero-marzo 1977. Mexico. UNAM.

<sup>48</sup>Véase, por ejemplo, el “Subprograma de Formación Básica para el ejercicio de la Docencia” del Programa Docente del CISE para 1979 y años siguientes, en los que aparece un Seminario de Metodología para la investigación Educativa.

### 3.3. El Profesor-Investigador: su quehacer y sus figuras.

Es conveniente ahora dejar ya de poner énfasis en los niveles propiamente conceptuales referidos a la construcción teórica de la vinculación docencia-investigación, para situarnos en el real concreto, es decir el profesor-investigador. Proponemos, pues, señalar algunos perfiles o rasgos generales de la manera como los profesores entienden y realizan su enseñanza; ello nos dará base para un conjunto de reflexiones relativas a la conjugación entre enseñar y generar conocimientos. Como el real concreto que aquí nos interesa son personas y éstas están siempre ubicadas en un espacio y un tiempo determinados, los referentes empíricos de estas consideraciones son profesores de la UNAM en las dos últimas décadas.

#### 3.3.1. Perfiles diferentes de profesores.

1. El profesor que investiga los contenidos profesionales o disciplinarios de su propuesta programática.
2. El profesor que transmite conocimientos y además los métodos y procedimientos como aquellos fueron producidos.
3. El profesor que, en la preparación de su asignatura o durante la impartición de su clase, hace uso de las investigaciones disciplinarias o pedagógicas que otras personas expertas realizaron.
4. El profesor que, durante su desempeño en el aula, aplica los resultados de investigaciones educativas.
5. El profesor que hace de su práctica educativa objeto de investigación y de estudio. En otras palabras, tomando como objeto de estudio su propio proceso docente, investiga lo que enseña (contenidos y métodos) e investiga la manera de enseñarlo (planeación y evaluación).
6. El profesor que, acudiendo a diversas técnicas de acopio de datos, investiga su manera de enseñar y los resultados obtenidos en sus alumnos.
7. El investigador que enseña lo que investiga.
8. El investigador que tiene su propio campo de estudio sin relación directa con los contenidos de su programa de estudios.
9. El investigador que enseña porque y en la medida que se lo exige el artículo 61 del Estatuto del Personal Académico.
10. El profesor que no es investigador, sino un profesional en servicio. Basa su enseñanza en la transmisión crítica y transformadora de su ejercicio profesional, con base en conocimientos sólidos y la experiencia personal<sup>49</sup>.
11. Podemos ciertamente añadir otros perfiles de menor importancia para nuestro estudio; el que no tengan interés para nosotros, no significa de ninguna manera que sean poco frecuentes. Así por ejemplo:
  - El profesor que establece el temario de su curso, así como la bibliografía básica y complementaria, al inicio del semestre y conduce su clase según el calendario de las lecturas preestablecidas con anterioridad.
  - El profesor que imparte su clase siguiendo las notas que elaboró o el libro que publicó años ha, convencido de que transmite los conocimientos básicos (¿inamovibles?) de la asignatura de su competencia.
  - El profesor que está convencido de que sus conocimientos en la materia, su competencia profesional y su experiencia docente bastan y sobran para conducir una clase. No reconoce ni considera serios a quienes tienen que la docencia es un saber práctico profesional.

---

<sup>49</sup>Esta figura del profesor es muy frecuente en la UNAM. En ella caen la inmensa mayoría de profesores-asignatura del nivel licenciatura y posgrado. Teniendo fuera de la universidad su propia profesión, transmiten en el aula un saber práctico (maneras de hacer, de ser, procesos, procedimientos, recomendaciones e incluso mañas y secretos del oficio) basado en conocimientos. Pensamos en este caso en un cirujano, en un penalista, en una enfermera, en un artista, sea músico, pintor, etc. Actualmente hay 23,172 profesores de asignatura y 2,958 son profesores de carrera. Véase AGENDA ESTADÍSTICA 1987. UNAM. México, D.G. de P. UNAM. 1987.

- El profesor que apenas domina su campo profesional o disciplinario y va tres o cuatro semestres más adelante que sus alumnos.
- El profesor que, por tener otras obligaciones, manda a su ayudante a que dé clases en su lugar.
- El profesor que para redondear su presupuesto, trabaja más de 48 horas semana/mes y prepara su clase camino a la escuela.
- El profesor que llega a improvisar en su clase con base en el último artículo o libro que leyó en los últimos sucesos de la vida universitaria.
- El profesor que fija los temas al inicio de cada sesión y coordina -dando la palabra- las intervenciones espontáneas e improvisadas de sus alumnos.
- El profesor convencido de que la mención honorífica que le otorgaron en su examen profesional o el haber ganado la medalla Gabino Barreda le habilitan, sin más, a impartir docencia.

### 3.3.2. Algunas reflexiones relativas a los perfiles antes señalados.

Son varias las consideraciones que se pueden hacer teniendo en cuenta las figuras de profesores que se enlistaron en el punto anterior. Veamos:

1. La investigación y la docencia como dos prácticas distintas. Es importante, sobre este particular, primero distinguir para después unir.

Investigar y enseñar son dos saberes-prácticos, complejos, con objetivos particulares: el primero consiste en generar conocimientos nuevos, en articular antecedentes para la toma de decisiones, en descubrir alternativas para solucionar problemas; el segundo consiste más bien en transmitir crítica y creadoramente conocimientos, actitudes, habilidades, valores, etc.

Si la investigación y la docencia tienen un propósito distinto, cada una tendrá asimismo su propio régimen, es decir, una manera particular de cumplir con los objetivos. Lo cual involucra no sólo a la estructura organizativa sino también al funcionamiento por ejemplo, un organigrama diferente; funciones y tareas distintas; políticas de contratación, criterios de promoción, programas de formación, prácticas de evaluación, mecanismos de participación, propios y específicos de cada uno de los dos quehaceres. Si ahora nos detenemos en los actores, a saber los profesores y los investigadores, es explicable que ambos respondan, cada uno por su lado, a perfiles definidos con énfasis distintos en las aptitudes, habilidades, en el bagaje de conocimientos. A ello hay que añadir otro factor que acentúa la distinción: cuando se es investigador y profesor de carrera, se requiere dedicación de tiempo completo o exclusiva. El profesor para planificar y evaluar la impartición de un curso con todo lo que ello implica: formular el programa de la asignatura, escoger bibliografía básica y complementaria, planificar los aprendizajes significativos, corregir trabajos, asesorar alumnos, dirigir tesis, etc; el investigador, para formular el proyecto, para hacer acopio de datos, para construir observables y constelaciones teórico-conceptuales, para contrastar sus hipótesis, para interpretar resultados, para elaborar artículos, conferencias, para asistir a reuniones, jornadas, congresos, etc. Más todavía, los productos de la investigación y de la docencia, así como los criterios y mecanismos de evaluación son particulares a cada uno de los dos quehaceres. Para el investigador lo decisivo son las publicaciones; para el profesor, por el contrario, son sus clases y el material didáctico de apoyo.

2. La pregunta que se formula inmediatamente es: si son dos prácticas distintas ¿qué se entiende cuando se habla de la vinculación docencia-investigación? Es evidente que la respuesta no viene en la dirección de una conjugación en proporciones iguales entre ambas labores. La vinculación es, cierto, una relación, muy particular entre enseñar e investigar, que tiene que ser matizada y explicitada, so pena de caer en malos entendidos e incluso errores.

Para responder la pregunta, proponemos ubicarnos una vez más en los concretos reales, en este caso, en los perfiles de profesores que se apuntaron anteriormente. Varias son, desde esa perspectiva, las modalidades que ha tomado de hecho la vinculación<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup>Arredondo, M.. et. al. "La docencia universitaria y la investigación educativa" en Memorias del IV Foro Nacional de Investigación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. México. CCH-UNAM. 1984. pp. 209-213.



- Enseñar lo que se investiga (En 331. Perfiles de Profesores, casos 1, 2, 7)
- Investigar lo que se enseña -contenidos y métodos- y la manera de enseñarlo -planeación y evaluación- (Allí mismo casos 5 y 6)
- Ser usuario, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, de las investigaciones básicas de especialistas en educación (caso 3)
- Aplicar resultados de investigaciones básicas para elevar el nivel educativo de grupos en situación de aprendizaje (caso 4)

Pensamos que esas modalidades de la vinculación entre la docencia y la investigación no son las únicas. El descubrirlas y precisarlas es más bien cuestión de la práctica.

### 3. Los resultados concretos de la vinculación docencia-investigación.

Son numerosos y de diversa índole los trabajos académicos que se presentan como resultado de la vinculación entre enseñanza e investigar. Así, por ejemplo, el estudio curricular de una carrera nueva, el plan de estudios de una licenciatura, el programa de estudios de una asignatura, una antología de textos de apoyo, elaboración de bibliografías (básicas, complementarias) comentadas, elaboración de material didáctico; diversos trabajos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, tales como estudios sobre la composición social del grupo, estudio sobre evaluación de los aprendizajes significativos logrados, estudios sobre la planeación de experiencias de aprendizaje, factores explicativos de la deserción escolar en el interior del grupo; estudios de diagnóstico, etc.

Hay dos preguntas que quedan, sin embargo, pendientes. Primero, ¿cuáles son en concreto los tipos de trabajo que pueden ser considerados como resultados académicos de la vinculación? Segundo, ¿a qué criterios de calidad deben responder?

La teoría de los campos simbólicos de P. Bourdieu parece ser una buena pista para responder las dos interrogantes<sup>51</sup>.

Los señalamientos de Bourdieu van en el sentido de que es el mismo campo “en cuanto espacio estructurado de posiciones objetivas, en las que hay reglas de juego”; el campo de producción simbólica va perfeccionando su propia normatividad con base en prácticas, costumbres, procesos y, en especial, las mismas autoridades del campo quienes lucharon en un momento dado por el reconocimiento científico y social.

Las cosas, sin embargo, se complican, pues la educación es considerada aún como campo científico en constitución<sup>52</sup>. Lo cual significa que los acuerdos convencionales son aún débiles e imprecisos, que hay reglas de juego aún indefinidas, en fin, que la normatividad está en proceso de formación. En la práctica, sin embargo, se puede decir: 1) en educación si hay criterios de calidad, pero han sido importados por lo general de otras ciencias; 2) han ido apareciendo poco a poco, particularmente en algunas áreas, investigadores a los que la comunidad les reconoce competencia poco a poco, particularmente en algunas áreas, investigadores a los que la comunidad les reconoce competencia científica; estos autores, con sus escritos, van estableciendo normas y criterios que después se generalizan.

### 4. No todo docente tiene que ser investigador. No convence del todo la generalización que se hace al afirmar que “todo docente tiene que ser investigador”. En el caso de la UNAM hay profesores que son profesionales; otros que son técnicos, aquéllos son artistas; éstos son investigadores. Y está muy bien. A esto hay que añadir una distinción importante: hay carreras universitarias que no están ligadas en términos estrictos con prácticas profesionales; otras, a las que sí les corresponden prácticas profesionales; otras que se vinculan con la enseñanza práctica de una técnica o con la transmisión de un oficio. Según ello, me atrevería a sostener que sólo en las licenciaturas a las que no les corresponde una práctica profesional, rige que todo profesor sea investigador; así por ejemplo, en filosofía, en historia, en física, en matemáticas. Otro es el caso en derecho, ingeniería, medicina; ahí no todos

<sup>51</sup>Bourdieu, P. “Quelques propriétés des Champs”, “Mais qui a créé les créateurs?”, en *Questions de Sociologie*. Paris. Minuit. 1980.

<sup>52</sup>Véase Arredondo, M et al. “La investigación científica en México. Un campo científico en proceso de constitución” en *Revista Mexicana de Sociología* Op. cit. Además, Tenti, E. *El campo de las ciencias de la Educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*. México, 1983. (inédito).

los profesores tienen que ser investigadores, más aún es altamente recomendable que no lo sean. En la Facultad de Medicina, a manera de ilustración, hay profesores que investigan biomedicina, pero sobre todo profesores que enseñan a diagnosticar, a realizar intervenciones quirúrgicas, a dar a luz, etc.

### 3.4 Modelos institucionales de la vinculación docencia- investigación

Elucidar, para el caso de la UNAM, la vinculación docencia- investigación, no sólo es cuestión de conceptos, es también asunto de reales concretos. Se analizó, en ese sentido, al profesor. Falta ahora pasar al nivel propiamente institucional. Este abarca las estructuras y la organización.

El profesor-investigador nunca se encuentra siempre domiciliado en una institución. En el caso de México, encontramos dos estructuras universitarias diferentes que dan, cada una de ellas, su toque de identidad y de especificidad propia a la vinculación entre docencia e investigación.

#### 1. Modelo de la UAM.

- Su estructura, basada en Divisiones-Departamentos Carreras<sup>5</sup>, facilita en parte la vinculación docencia-investigación. Es decir, la modalidad del investigador que enseña lo que investiga o del profesor que investiga lo que enseña no ofrece dificultades, pues la misma estructura académica conjuga ambos quehaceres.
- La departamentalización, en este modelo, exige que los profesores sean investigadores. Una departamentalización centrada en la docencia no resuelve, sin embargo, todos los problemas; encontramos dos situaciones difíciles: a) la docencia se tiene que vincular no sólo con la investigación sino también con la práctica, es decir, con el ejercicio profesional. No sería recomendable que todos los profesores de derecho, psicología, pedagogía, medicina, ingeniería fueran investigadores, pues gran parte del plan de estudio de estas carreras con práctica profesional, deben preparar en gran medida para el ejercicio profesional. Parece, pues, recomendable la contratación de profesores-investigadores al lado de profesionales en servicio, so pena de dar a la docencia un tinte demasiado cargado a las construcciones conceptuales y a los abordajes teóricos y de lograr estudiantes especulativos que son fuertes en el qué y débiles en los cómo. b) La investigación en sentido estricto, o sea la investigación fundamental que genera conocimiento nuevo, así como la investigación orientada al diagnóstico y solución de problemas nacionales requieren, como se señaló anteriormente, un régimen específico; este abarca fines, organización, políticas, normatividad, reglas de juego, personas con dedicación exclusiva, etc. La departamentalización, en efecto, basada en la experiencia, va distinguiendo poco a poco al profesor investigador del investigador que se concentra en su campo de especialidad que le absorbe la mayor parte de su tiempo.
- La estructura departamental asegura que el profesor, investigue lo que enseña y el investigador enseñe lo que investiga. La postura de este documento consiste en defender que la vinculación entre la docencia y la investigación hay que entenderla, también como figura del profesor que hace de su práctica educativa objeto de estudio, investigando el qué y el cómo de su quehacer educativo.

#### 2. Modelo de la UNAM.

- La UNAM distingue -no separa- la docencia y la investigación. A cada una de estas dos funciones le corresponde su propia estructura organizativa, un gobierno específico; el personal adscrito a cada sistema responde a criterios y perfiles particulares; la normatividad de cada sistema no se identifica con la del otro salvo en características propiamente institucionales de carácter global.
- El llamado sistema de la Docencia se estructura sobre la base de las Escuelas y Facultades (Enep's) y el subsistema de la investigación integra más bien Institutos y Centros de investigación.

---

<sup>53</sup>Véase. Villarreal, R. Anteproyecto para establecer la Unidad Universitar del Sur de la UAM. Op. cit.

- En esta estructura organizativa, basada en la diferenciación de fines y funciones, la vinculación docencia-investigación, no va de sí; tiene que responder a varias condiciones, entre las que conviene señalar: a) la voluntad política de orientar la superación académica del profesor por la vinculación docencia-investigación así como el compromiso y el deseo del propio profesor; b) el establecimiento de mecanismos y la aprobación de medidas institucionales que favorezcan y faciliten la vinculación.
- Anteriormente se hizo alusión a un estudio sobre la Legislación universitaria de la UNAM, en el que se aportaban una batería de artículos que trataban la vinculación docencia-investigación, particularmente desde la estructura de la Universidad<sup>54</sup>.

### 3.5 La organización institucional, factor clave para la vinculación docencia-investigación.

Proponemos por último abordar, solamente para el caso de la UNAM y universidades semejantes, la vinculación docencia-investigación, desde la perspectiva de la organización institucional. El nivel organizativo, punto intermedio entre lo propiamente estructural y el plano de los individuos, ocupa en este asunto un papel decisivo. La pregunta central gira alrededor de cómo organizar institucionalmente la vinculación en una estructura académica como la de la UNAM basada en la distinción de los dos sistemas, el de la docencia y el de la investigación. De lo que se tratará ahora es de clasificar los cauces, las medidas y las condiciones institucionales que favorecen y alientan la vinculación entre enseñar e investigar.

#### 1. Sistema de Docencia (*Escuelas y Facultades*)

La vinculación docencia-investigación es una alternativa de los protagonistas directos de una docencia universitaria renovada. Este quehacer, sin embargo, requiere de la organización, políticas, normatividad y conjunto de apoyos de carácter institucional, sin los cuales, aquél perdería el alcance y se reduciría a iniciativas individuales. Ello significa que la vinculación docencia-investigación es también un quehacer institucional. Es justo señalar que la UNAM cuenta en la actualidad con dos tipos de instituciones que promueven sistemáticamente la vinculación docencia-investigación, a saber las Divisiones de Estudio de Posgrado de las Facultades y el Sistema departamentalizado de las Escuelas Nacionales de Estudios de Posgrado. Aprovechar en lo máximo las oportunidades que ofrecen ambas instituciones es tarea básica de quienes se interesan en profesionalizar la docencia a través de la vinculación entre el enseñar y el investigar.

No basta ello, sin embargo. El nivel organizativo de la institución abarca otro conjunto de iniciativas, tareas y responsabilidades que será necesario destacar:

- La situación laboral de los profesores. La inmensa mayoría de los profesores son de asignatura<sup>55</sup>. El sueldo es bajo, insuficiente, no competitivo. Las necesidades de una vida decorosa les exige tener otros trabajos para redondear su presupuesto. El poco tiempo que les queda no lo dedican, como es natural, para su superación académica.
- Condiciones de trabajo académico. La vinculación de docencia-investigación demanda una serie de condiciones decisivas para el desarrollo académico, a saber: i) aumento de nombramientos de profesores de carrera; ii) cubículos para profesores de tiempo completo; iii) salas de lectura, bibliotecas especializadas, espacios de discusión y de encuentro; iv) programas de superación académica y, en algunos casos,

<sup>54</sup>Aunque las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales se organicen con base en Departamentos, su estructura sigue siendo la distinción -no separación- de las dos funciones universitarias que aquí se estudian: la docencia y la investigación.

<sup>55</sup>De acuerdo con las estadísticas de 1987 en la UNAM hay 27,910 académicos repartidos de la siguiente manera:

Profesores de asignatura	23,172
Profesores de carrera	2,958
Investigadores	1,469
Técnicos Académicos	2,239

Véase Agenda Estadística 1987-UNAM. México D.G. de P.-UNAM. 1987.

becas para regularización y complementación académica, programas de eventos académicos de diversa índole.

- Paquetes de estímulos, como organización del año sabático; revisión de criterios de promoción en la carrera de profesor; consideración de los productos de la vinculación docencia-investigación en las Comisiones Dictaminadoras; viajes de estudio, sistema de publicaciones que considere varios tipos de salidas, desde antologías hasta monografías, pasando por materiales de apoyo didáctico, bibliografías, etc.
- Apoyo efectivo a la integración de pequeñas comunidades de trabajo con proyectos colectivos de investigación de la docencia en los que se invite también a investigar.
- Planes de trabajo anuales para el profesor de tiempo completo en el que se especifiquen, de acuerdo con el artículo 56 del Estatuto del Personal Académico, las horas de impartición de cursos o seminarios, las horas de asesoría a alumnos, las horas de dirección de tesis para egresados, horas de investigación de la docencia y horas dedicadas a la superación académica. De esa manera se evitaría agobiar al profesor con horas de gis y pizarrón frente a grupos.

## ***2. Sistema de Investigación (Institutos y Centros de Investigación).***

En el sistema de investigación la UNAM también ha encontrado salidas de carácter institucional en la dirección de vincular la docencia y la investigación. El artículo 10 del Estatuto General dice así: “El fomento y coordinación de proyectos colegiados de docencia e investigación disciplinarias e interdisciplinarias en que participen dos o más facultades, escuelas e institutos de la Universidad, así como su realización a través de unidades académicas, corresponderán al Colegio de Ciencias y Humanidades”.

Sobre este particular, la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado (U.A.C.P. y P. del C.C.H.) tiene mucho que socializar con base en sus casi 20 proyectos académicos de maestrías y doctorados. Un número considerable de estos proyectos tienen como sedes a centros e institutos de investigación, particularmente del Consejo técnico de investigación científica. De esa manera, el artículo 61 del Estatuto del Personal Académico relativo a la obligación del investigador a impartir docencia no queda al arbitrio de interpretaciones individuales, sino que se le da más bien un cauce institucional.

Los artículos 60-62 del estatuto del Personal Académico, en los que se hace alusión a un cierto control administrativo de la obligación que tiene el investigador de impartir docencia abren una gran posibilidad de vincular la docencia y la investigación. Los señalamientos normativos, sin embargo, no bastan; conviene que estén acompañados de una serie de mecanismos y de apoyos institucionales que son los que hacen viable la vinculación.

En ese sentido se podría pensar en dos instancias. Primero, en los Consejos internos que serían los responsables de elaborar un plan de actividades institucionales, de carácter indicativo, tendientes a vincular la docencia y la investigación en el campo científico de pertenencia; segundo, el fomento y creación de pequeños grupos de trabajo con proyectos colectivos de investigación para la docencia.

Los señalamientos anteriores tienen una intención: el hacer ver que la vinculación docencia-investigación es ciertamente una estrategia de la profesionalización de la docencia, encaminada a elevar el nivel de la educación universitaria y el resaltar que en las tareas y labores de la vinculación hay parte para el profesor-investigador y parte para la investigación. El profesor-investigador es responsable y protagonista; la institución está involucrada pues ofrece la organización que encauza, alienta y apoya.