

Los cuerpos académicos en la vinculación docencia-investigación

Griselda Hernández Méndez

Universidad Veracruzana.

griseldahm2001@yahoo.com.mx

Hilda Marisela Partido Calva

Universidad Veracruzana

hpartido@uv.mx

Alejandro Juárez Torres

Universidad Veracruzana

aleja_9999@hotmail.com

Resumen

Se describen las experiencias del vínculo entre investigación y docencia que realizan los integrantes del Cuerpo Académico en Consolidación: Estudios en Educación, integrado por investigadores y docentes de la Universidad Veracruzana que interactúan, comparten y generan conocimiento. Para acceder a dichas experiencias se recuperan sus relatos y narraciones a través del método autobiográfico.

Se analiza dicho vínculo a partir de las siguientes categorías: antecedentes de formación, ingreso al trabajo docente y/o de investigación; vínculo entre investigación y docencia; experiencias más significativas en la investigación y la docencia; logros y alcances en ambas funciones sustantivas, y dificultades y obstáculos en el ejercicio de ellas.

El vínculo investigación-docencia se manifiesta a partir de la formación académica de los entrevistados, su inserción al campo laboral, sus proyectos de investigación, su habilidad investigativa y el trabajo en equipo. Destaca la integración de la docencia y la investigación cuando el investigador, (que tiene como complemento de carga a la

docencia), lleva sus producciones y saberes al aula y cuando socializa y comparte sus experiencias para enseñar a sus alumnos a investigar.

Se reconoce la importancia de la investigación en el desempeño de la docencia, en tanto que contribuye a tener una visión diferente de la labor docente.

Palabras Clave: Cuerpos académicos, vínculo docencia-investigación, experiencias en investigación y docencia, método autobiográfico.

Introducción

El origen del vínculo docencia e investigación se encuentra en la reforma de la universidad alemana a principios del siglo XIX, la cual resaltaba premisas y criterios de vinculación entre la producción, la docencia y la divulgación del conocimiento. Se argüía que la universidad tenía como fin entrenar a los estudiantes en investigación, de esa manera maestros y estudiantes trabajarían a la par buscando de común acuerdo la verdad para dar lugar a nuevos conocimientos (Burton, 1983). Así fue como la investigación empieza a constituirse como el eje central del trabajo de los académicos. Estudiar no suponía ir a escuchar la clase tipo cátedra del maestro, sino toda una gama de saberes compartidos a partir de la búsqueda y contrastes de información. La actividad de la investigación se transforma en un modo de estudio. De esta manera, la investigación reúne docencia y estudio en una red interminable de compromiso con el avance del conocimiento. Se forja un cercano vínculo entre investigación, docencia y estudio.

Empero, después de casi doscientos años, las instituciones de educación superior marchan a la inversa, ello ocasionado principalmente por el proceso de globalización, y lo que éste trajo consigo: avance tecnológico, ampliación de conocimiento y posibilidades de acceder a él a través de múltiples medios como las tecnologías. Sobre todo el crecimiento del

conocimiento en todas las ramas del saber, generaron nuevos problemas en la relación investigación y docencia. Por principio, esos saberes se departamentalizan en especialidades o áreas disciplinarias, y tan vastos son tales saberes, que algunos debían dedicarse a la docencia y otros especializarse en la investigación. Burton (1983) encuentra que intervinieron para la disgregación:

La complejidad del conocimiento y su rápido crecimiento que hace que cada día sea más especializado y que requiere que el tiempo de los investigadores se dedique en su totalidad a la investigación.

La refuncionalización del Estado con mayor injerencia en la vida de las instituciones de educación superior orientando lo que se debe investigar, tomando en cuenta otros intereses al margen del conocimiento en sí mismo y cuyos criterios son de orden económico entre los que se destaca el menor gasto posible.

Los intereses empresariales, sobre todo industriales, que pretenden que la investigación sea una "sierva" de la lógica empresarial, por ello promueven la separación de los centros de investigación de los centros educativos, como es el caso hoy de Japón, Rusia y Francia y su inclinación a investigar solamente lo que es rentable para la empresa (Burton, 1983: 58).

La investigación-docencia, alude a las dos funciones que deben desempeñar los académicos que son contratados por las universidades, por eso son denominados profesores investigadores¹. Al respecto Barnett (2008) señala que existe una postura defensora de la relación estrecha y positiva entre la docencia y la investigación, pero el

¹ Para el caso de la Universidad Veracruzana, los académicos son contratados como: docente de tiempo completo, investigador, docente de medio tiempo, docente de asignatura, técnico académico de tiempo completo, técnico académico de medio tiempo y ejecutante (Estatuto del Personal Académico, 2008)

frente contrario argumenta que la docencia y la investigación son actividades notablemente distintas (Barnett, 2008:13).

Sin adentrarnos mucho en la discusión política de su disgregación, actualmente se habla en las universidades de todos los estados del México de la conjugación de las funciones que debe cumplir todo académico para dar respuesta a las demandas sociales y profesionales: docencia, investigación, gestión, vinculación y difusión, independientemente de su tipo de contratación. Para efectos de este texto, nos centramos en el análisis del vínculo docencia-investigación, partiendo del supuesto de que tal ligadura supone dificultades y compromisos para el maestro o el investigador (o profesor investigador como es contratado en diversas universidades del país) que desea vincular efectivamente ambas funciones, (ya ni se diga la ligadura de todas las demás).

En el caso específico del Cuerpo Académico Estudios en Educación, cinco de sus miembros están contratados en la Universidad Veracruzana como investigadores y dos como docentes. Sin importar su tipo de contratación, todos deben vincular la docencia con la investigación y viceversa. Por ello, el presente texto tiene el propósito de analizar ¿cómo logran tal vínculo, realmente llegan a ligar la docencia con la investigación, a qué le dan mayor prioridad, cuáles han sido sus dificultades y logros en esta vinculación?

Descripción del método de investigación

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, pero sobre todo para conocer las experiencias vividas por los miembros del Cuerpo Académico: Estudios en Educación, se decide emplear el método biográfico narrativo, el cual, según Arfuch (2007:17) nos remite:

...en primera instancia, a un universo de géneros discursivos consagrados que tratan de aprehender la cualidad evanescente de la vida oponiendo, a la repetición abrumadora de los días, a los desfallecimientos de la memoria, el registro minucioso del acontecer, el relato de las vicisitudes o la nota fulgurante de la vivencia, capaz de iluminar el instante y la totalidad

A través de los relatos los sujetos retroceden en el tiempo, permiten conocer aquello que parece tan cotidiano, pero no por ello banal, pues de muchas formas repercute en el desarrollo de las personas, en sus experiencias. Arfuch (2007), señala que al permitir analizar el vaivén entre el tiempo de la narración, el tiempo de la vida y de la (propia) experiencia, se detecta la compatibilidad de una lógica de las acciones con el trazado de un espacio moral. Esto es, mediante los relatos, los sujetos logran mirar secuencialmente sus acciones, sus logros y tropiezos, lo que hicieron y dejaron de hacer.

Es por eso que este método permitió acercarse a las experiencias de los sujetos de estudio (dos investigadoras y un docente, miembros del Cuerpo Académico Estudios en Educación), conocer sus vivencias y hechos que a través del tiempo han llevado a cabo en el campo de la educación, específicamente en la investigación y la docencia. Saber qué hicieron, cuáles fueron sus logros y vivencias más recordadas, no podría lograrse con otro método mejor que con el biográfico.

De Gaulejac, Rodríguez y Taracena (2005:22) señalan que “el método biográfico permite captar <<eso>> que escapa a la norma estadística, a las regularidades objetivas dominantes...”, ya que como bien sabemos, la estadística sólo nos proporciona números que generalizan los resultados, de esa manera no se pueden interpretar las experiencias, la realidad de la humanidad, la realidad de los docentes, de los investigadores...

Por supuesto, este método aún en nuestros días no es aceptado porque prevalece el método científico positivista, cuya visión de la realidad es simple, se centra en la manipulación de variables y corroboración de hipótesis, importa lo objetivo, demostrable experimentalmente, dejando afuera lo subjetivo, lo inasequible al intelecto. Naturalmente que ese método ha aportado mucho al campo de la investigación, pero no es suficiente para adentrarse a las vivencias y experiencias de los sujetos y hacer que éstos desde adentro se percaten de sus dificultades y aciertos.

Mediante el método biográfico narrativo, y con el empleo de entrevistas a profundidad, se analizaron las siguientes categorías: antecedentes de ingreso; vínculo entre docencia e investigación; experiencias más significativas en docencia y en investigación; logros y alcances en la investigación y la docencia y, dificultades y obstáculos en ese vínculo.

Dada la amplitud de la información obtenida, sólo presentaremos analíticamente dos categorías, las experiencias más significativas en el vínculo docencia-investigación y las dificultades y obstáculos presentados en dicha vinculación.

Experiencias más significativas durante la vinculación docencia e investigación

Aludir al concepto de significativo, nos conduce a remitirnos a lo que Ausubel(1963) refiere por significación, como aquello que tiene valor e importancia, que aporta algo. Así, los entrevistados coinciden en que lo más significativo tanto en la docencia como en la investigación, son las experiencias que han vivido con sus estudiantes. Veamos sus comentarios:

Bueno las experiencias más significativas son con los estudiantes, si bien es cierto yo exijo mucho a los estudiantes pero también debo reconocer que los estudiantes reconocen que si aprenden aunque muchos desertan por la propia exigencia que planteo en el desarrollo de los cursos ¿no? entonces yo las experiencias más significativas las tengo con ellos porque son estudiantes que luego han venido a trabajar, a participar aquí en el instituto sea en servicio, sea en estancia, se han titulado con tesis cuyos temas siempre han estado insertos en los proyectos y si hay muchas tesis que las he dirigido en el marco de los objetos de estudio que hemos desarrollado en el instituto, entonces es una experiencia muy significativa” (Entrevistada núm. 3 transcripción fiel).

Pues la docencia para mí es un constante dialogo, dialogo eso es, el dialogo lo más significativo cuando los alumnos empiezan a debatir y puedes llegar más de lo que tú tenías preparado, es para mí lo más significativo, cuando no nada más sean receptivos si no tú estás viendo el maestro Miguel fue mi alumno y empezamos a discutir sobre esto, bueno porque no puede ser esto ¿no? pero las experiencias de la docencia creo que se pueden ver en... he tenido varios aspectos en el sentido del conocimiento cuando te debaten pero también más significativas también son en las experiencias afectivas, cuando tu entiendes al alumno como humano, como persona y eso te da mucho, te hace madurar, te hace sentirte tan bien en ser humano no verlos como objetos, eso es la experiencia más significativa, es cuando los alumnos te busquen por seguir aprendiendo y eso es lo que nos gusta más, seguir forjando y que nos rebasen, nos rebase el alumno". (Entrevistado núm. 1 transcripción fiel)

Fue significativo el haber dado clases por primera vez en maestría, creo que porque eran gente funcionales con otra información, fue muy significativo para mi, trabajan muy bonito, rapidísimo, trabajan bien, bien. Es gente madura que no necesitan que se les exija, en cambio en licenciatura me he encontrado con alumnos que no leen y eso me estresa mucho ¿no? o que no participan, en cambio en maestría es otra cosa, todo mundo lee, todo mundo participa y las clases eran de seis horas y ni las sientes, eso sí ha sido significativo, igual lo que es en UPV en maestría y también muy buenas experiencias. (Entrevistada núm. 2 transcripción fiel)

Como se puede observar, todos se implicaban en su tarea de enseñar dando prioridad al estudiante. El entrevistado 1 describe que lo más significativo fue cuando logró que sus estudiantes dejaran de ser receptivos. En él se aprecia que lo afectivo es un punto primordial para el desarrollo e interacción amena de la clase.

Al respecto conviene remitirse a la teoría de Rogers, quien postula por una enseñanza centrada en el estudiante, en la que el maestro deja de ser protagonista y sabedor de la ciencia. Los estudiantes son humanos y deben ser tratados como tal, como lo marca el entrevistado 2. Pero a diferencia del entrevistado 1, la entrevistada 3 le da más valor a lo que enseña que a lo afectivo, y eso se constata cuando dice: "...debo reconocer que los estudiantes reconocen que sí aprenden, aunque muchos desertan por la propia exigencia que planteo en el desarrollo de los cursos." Ha de recordarse que como se trabaja con alumnos de nivel licenciatura, la entrevistada 3 considera que debe existir un grado de exigencia, lo cual no quiere decir que el entrevistado 1 no lo suponga, sólo que para él lo afectivo, el interesarse en los sentimientos y estados de ánimo de los estudiantes, es importante.

Ausubel (1963) remite al concepto de motivación al alcanzar metas, objetivos, avanzar en el conocimiento y mejorar como persona (Ausubel en Falieres y Antolin, 2004). En este caso, el entrevistado 1 reconoce sus logros en los avances de los estudiantes y sus procesos de maduración. A su vez, los estudiantes lo reconocen como docente preocupado por ellos, por eso lo buscan para debatir, aclarar dudas y tener un mayor conocimiento. Ello lo perfila como un docente afectivo.

Es posible decir que los estilos de los entrevistados son diferentes, pero el fin es el mismo, su preocupación e interés reside en el alumnado y sus aprendizajes.

Los tres le dan importancia a la docencia, pero las dos investigadoras prestan mucha atención a la investigación en tanto que ambas son contratadas por la Universidad como investigadoras y el maestro 1 está contratado como profesor, luego, le da mayor peso a la docencia. No obstante, los tres llegan a vincular la investigación con la docencia, veamos algunas de sus experiencias:

Mi misma área de trabajo docente me ha servido como objeto de estudio por un lado, mis textos los he llevado para que los alumnos los lean, más en mi Experiencia, llevo mis textos siempre y cuando la materia se preste, no puedo llevar un texto a una materia que no tenga nada que ver ¿no?, que se preste, o mis ponencias, incluso cuando les pido que en la docencia, como trabajo final de investigación, pues como tengo bases de investigación les doy criterios de cómo tienen que hacer trabajo final..." (Entrevistado núm. 2)

Los temas que yo investigo son temas que están insertas en las materias o en las experiencias educativas, entonces hay una articulación muy profunda, segundo los estudiantes que vienen conmigo si bien es cierto me cuesta muchísimo trabajo y no solo tengo uno o dos sino tengo ocho o diez en cada generación, en cada semestre y se van rotando, etcétera; pues se insertan en la línea que yo trabajo y trabajan su proyecto tanto el que deben elaborar en el marco de la experiencia educativa, en la Facultad como también el trabajo recepcional, entonces pues está sumamente vinculada, yo por eso nunca he dejado la docencia" (Entrevistado núm. 3).

En el caso de la entrevistada 2, los textos resultados de sus investigaciones, han ayudado a los estudiantes a comprender mejor los conocimientos fundamentales que deben obtener de la Experiencia Educativa que imparte. Asimismo, su práctica en la investigación le favorece al enseñar a sus estudiantes a realizar un trabajo de investigación para la evaluación final. Ella indicó que la Experiencia que imparte se relaciona con los temas que investiga, lo cual es favorable porque domina lo que enseña mucho más que un docente que sólo se restringe a leer y dar la clase.

En el caso de la entrevistada 3, el hecho de dar asesorías a una cantidad considerable de alumnos en el marco de sus proyectos de investigación, habla de que su trabajo es apreciado por los alumnos.

Ambas entrevistadas señalan que su práctica de investigación les ayuda para insertar o asesorar a los estudiantes en proyectos y trabajos de investigación. Esto se ve reflejado en la Universidad Veracruzana, ya que 1,234 estudiantes recibieron por parte de los investigadores asesoría en experiencia recepcional, prácticas profesionales, experiencias integradoras, entre otras (Primer Informe 200-2010, Universidad Veracruzana).

Como se puede observar, la integración docencia e investigación se da principalmente de dos formas: cuando el investigador (que tiene como complemento de carga a la docencia), lleva sus producciones o saberes teóricos sobre el objeto que investiga al aula, siempre y cuando se relacionen con la materia o Experiencia Educativa, y cuando el investigador usa sus conocimientos de investigación para transmitírselos a sus estudiantes, sobre todo para enseñarles a investigar.

Cerda Gutiérrez (2007), señala que el investigador como docente puede definirse al impartir cursos de metodología, así como socializar y compartir los productos y sus experiencias en la investigación.

Por otro lado, la investigación en docencia les ha permitido, en especial a la entrevistada 2 y al entrevistado 1, ser mejores como docentes, ya que tratan de ser congruentes con lo que leen e investigan sobre la docencia en sus aulas, al interactuar con sus alumnos, al enseñar.... por algo “la investigación para resultar útil a los profesores, exige que éstos comprueben en sus aulas sus implicaciones teóricas” (Rudduck y Hopkins, 2007:27). Pues no basta con teorizar sobre cómo ser un buen docente, sino serlo realmente.

En el doctorado leí sobre formación de maestros, sobre las habilidades que se tienen que desarrollar y las actitudes para interactuar con los alumnos, entonces hice un trabajo de investigación... uno tiene que ser coherente con lo que lee, investiga y hace en el aula. A mí me gusta interesarme por los alumnos... (Entrevistado 1).

Trato de ser congruente entre lo que digo, escribo y hago, lo cual no es fácil, pero el hecho de indagar en torno a la docencia, sí me ha ayudado a tratar de no cometer errores, a buscar ser mejor como docente (Entrevistada 2)

Cerda (2007: 42) señala que “muchos investigadores en contacto directo con la docencia, comienzan a comprender mejor el significado que tiene su trabajo como medio pedagógico o didáctico”, y eso se aprecia en los dos entrevistados.

Los tres guardan como experiencias significativas el enlace que hacen de la docencia con la investigación o viceversa, la entrevistada 3 dice:

Todas las investigaciones que he realizado están muy vinculadas con la docencia y ya ni que decir el proyecto *formación de profesores de la UV*” (Entrevistado 3).

Los tres entrevistados han investigado en torno a la docencia, lo que hace que sus indagaciones sean designadas como investigación *de* la docencia. Al respecto, Piña Osorio (2003) define que la investigación *de* la docencia es aquella donde el investigador indaga sobre ésta, sus actores y las variantes que existen al tomarlos como objeto de estudio.

Generalmente, la enseñanza y la investigación han coexistido como actividades separadas, cuando la realidad demanda su integración para la mejora educativa, de allí que las diferencias conceptuales entre docentes e investigadores no han ayudado en mucho. Mientras el interés de los científicos se centra en generar conocimientos universales y validados experimentalmente, el que usa el profesorado es un conocimiento educativo validado en la práctica. La investigación, debiera convertirse en la auto-reflexión del profesorado, integrando investigación y docencia, generando una verdadera oportunidad de mejorar la práctica de la enseñanza.

Martínez (2006) deduce que en la investigación de la docencia, el investigador educativo también puede observar, acceder e investigar a través del contexto de la vida cotidiana de la misma práctica docente. Este hecho considera que la docencia va más allá de la interacción entre profesor-alumno.

Ciertamente los tres miembros del CA hacen investigación, dan clases, llevan sus publicaciones, orientan con mayor fundamento, son al mismo tiempo expertos de lo que enseñan, porque no solamente repiten lo producido por otros, sino que ellos son productores, creadores, reconstructores y enseñantes expertos. Por ello sus experiencias en la vinculación investigación-docencia han sido significativas. A continuación analizaremos algunas dificultades y obstáculos presentados para que se dé efectivamente dicha vinculación.

Dificultades y obstáculos presentados en el vínculo docencia-investigación

Glazman (2003) señala que tanto los docentes como los investigadores difieren en actitudes, valores, intereses y por lo tanto en habilidades, mientras el docente comprende y explica, el investigador comparte hallazgos. En este caso, la figura de investigador y docente están concentrados en una sola persona. Los tres hacen docencia e investigan, aún con sus diferencias porque el entrevistado 1 no es propiamente un investigador. Los tres comentan que han enfrentado obstáculos para lograr con eficacia el vínculo docencia investigación, generados por la falta de experiencia (relacionada con la edad), tiempo, espacios y apoyo institucional, veamos primero lo que dijeron sobre la experiencia.

Los entrevistados 1 y 2 comentaron que durante sus primeras clases que impartieron, se percataron que no contaba con suficiente práctica para poder relacionar sus saberes con la realidad, les faltaba experiencia.

El médico que nada más es teórico, como va a enseñar anatomía o el odontólogo que va a enseñar la extracción de muela a través... nada más de ejemplo ¿no? necesita la práctica, hay cosas que en la práctica a veces aunque el método te diga tal cosa, a veces no puedes controlar (Entrevistado 1).

Acepté impartir evaluación curricular, en teoría conocía los contenidos, pero en la práctica jamás había hecho una evaluación curricular, luego entonces se me dificultó mucho enlazar teoría-práctica (entrevistada 2)

La inexperiencia no es asumida aquí como la falta de preparación o formación del sujeto, sino que es la falta de vivencias en el campo educativo; es decir, la poca práctica por integrarse rápidamente al campo laboral, ya que por ejemplo los entrevistados 1 y 2 entraron bastante jóvenes a la docencia y esto trajo como consecuencia algunas dificultades a la hora de desempeñarse dentro de las aulas e interactuar con los estudiantes, porque estos distinguían a primera vista que sus profesores eran demasiado jóvenes, hasta podría decirse que los veían de su misma edad:

Tenía yo como 22 ó 23 años, entonces fue... yo era mucho muy madura pese a que era muy joven, toda sería ¿no?, pero me enfrenté con alumnos mucho más grandes que yo, algunos tenían una carrera terminada y por mi juventud pensaban que no iba a poder impartirles Paradigmas de la investigación” (Entrevistado 2).

La entrevistada explica que esa fue su primera experiencia en la docencia, impartir Paradigmas de la Investigación a un grupo donde se encontraba un alumno mayor que ella. Los autores expertos en el estudio de la edad de los enseñantes, sostienen que la primera experiencia llega a marcar a los profesores, pues no hay nada más perjudicial para la autoestima de los profesores que empiezan con una clase mal llevada.

El primer año de enseñanza es el período más crucial en el desarrollo de la carrera del profesor y esta evolución no debe bloquearse prematuramente” (Veenman en Villa, 1988:55).

La entrevistada 2 por suerte logró demostrar sus conocimientos y manejo de las situaciones sin recurrir al autoritarismo:

Mi primer experiencia al principio como era muy joven yo veía a este chico que me retaba, me preguntaba como si no entendiera pero nunca perdí la paciencia, le expliqué, hicimos buena empatía al final, es bonito porque logré ganármelos ¿no? sin hacerles la barba, sin convencerlos por falsas vías, porque ellos se dieron cuenta que sabía y que nunca perdí o tuve preferencias por alguien... y tampoco perdí los criterios como docente (Entrevistada 2).

Por su parte, la entrevistada 3 dijo no haber presentado ese problema, pues cuando se incorpora como investigadora en la Universidad Veracruzana, ella ya contaba con experiencia tanto en investigación como en la docencia. Para ella el tiempo ha sido un poderoso enemigo para el logro del vínculo docencia-investigación.

pues el tiempo, al menos a mí en lo personal ya no me da, tengo la carga docente, tengo la formación de los estudiantes en investigación a través de la tutoría, de las enseñanzas tutoriales en investigación, tengo dirección de tesis, entonces todo eso es docencia (Entrevistado 3).

Así lo percibió también el entrevistado 1:

El tiempo, el tiempo, porque te decía mi función sustantiva es la docencia y adjetiva es la investigación, entonces aquí es el tiempo, el tiempo porque a veces... reunirme con los compañeros del Cuerpo para investigar es difícil, sobre todo para trasladarse, se pierde mucho tiempo (Entrevistado 1).

Como se nota, reunirse en Cuerpo se les complica por el escaso tiempo con que cuentan y por la distancia que los separa, al estar adscritos a dependencias distintas.

El tiempo, como una de las dificultades que describieron los informantes, se observó de tres maneras: a) el tiempo establecido para realizar la docencia, b) el tiempo destinado para desarrollar la investigación y c) el tiempo ejercido para realizar las actividades del Cuerpo Académico.

La carga docente, es decir la cantidad de grupos a los que el investigador o el profesor tienen que darles clases, varía, porque el investigador tiene que dedicarle más tiempo a la investigación, y el profesor, a la docencia. En el caso de la informante 2, decide no tener tantos grupos para no descuidar a los estudiantes y tampoco su labor investigativa:

Entonces no he querido involucrarme con más grupos para no quedar mal con los alumnos, por eso ahorita solo tengo un grupo y el siguiente semestre tengo tres, pero siempre pido descarga sin goce de sueldo para no tener los tres y así quedarme únicamente con dos, por el temor de descuidarlos o desatender a la investigación (Entrevistado 2).

Por supuesto, el tiempo no les es suficiente porque son demasiadas las actividades que realizan. Los investigadores deben de disponer de tiempo para hacer búsqueda y

sistematización de la información, trabajo de campo, análisis de datos, redacción del informe, divulgación del conocimiento...

A veces te das cuenta que el llenado de informes y trámites administrativos te quita tiempo, y te preguntas a qué hora voy a investigar, a escribir?
(Entrevistada 2)

La entrevistada 2 hace alusión a que lo burocrático les afecta por el tiempo que implica el llenado de trámites e informes, tiempo valioso que bien podría dedicarse para investigar. Otra dificultad que observaron fue la escases de espacios para el trabajo. Glazman (2003), señala que “la investigación y la docencia se desarrollaban en espacios diferentes. La docencia se concentraba en escuelas y facultades, la investigación mayormente en centros e institutos” (Glazman, 2003:126). El entrevistado 1 menciona que la falta de espacios es uno de los obstáculos para realizar su actividad docente, porque a veces no hay salones disponibles.

Los obstáculos serían en relación a los espacios, los salones no son suficientes o so pequeños...en relación a la bibliografía, que a veces no encuentras el recurso bibliográfico o el recurso tecnológico y que tú te venias preparado ¿no?” (Entrevistado 1).

Los espacios destinados para la investigación y para la docencia, están muy desvinculados, lo ideal sería que tanto Facultad como instituto se establecieran en un solo lugar.

Por otro lado, los espacios también se refieren a la apertura para integrar y formar estudiantes en la investigación que antes no había o se carecía en el Instituto de Investigaciones en Educación, tal y como lo describe la entrevistada 3:

Antes no había estancia académica, nada más teníamos un becario o una becaria, ahora los estudiantes tienen muchos espacios, pueden hacer servicio social, pueden hacer estancia académica y últimamente se ha abierto también el programa de enseñanza tutorial en investigación educativa (Entrevistada 3).

Es notorio que les afecta la falta de espacios para la realización de sus actividades. Así también les ha obstaculizado de gran manera el menoscabo del apoyo institucional:

Yo creo que una de las dificultades es esa falta de apoyo financiero a los proyectos por parte de la institución... bueno eso yo marcaría como dificultad (Entrevistado 3).

Son diversas las dificultades y los obstáculos que los entrevistados han vivido, pero a pesar de estas experiencias continuaron con su labor de investigador-docente o docente-investigador. Al preguntarles a los entrevistados 1 y 3 cómo lograron resolver o sobrellevar esas dificultades, comentaron:

Pues hemos flexibilizado, los problemas de la relación con la docencia va ser el tiempo y las personas ¿no?, pues ahí hemos hablado con ellos para poder determinar unos horarios flexibles para ambos (Entrevistado 1).

Se me cierra una puerta toco otra, pero no me quedo ahí y ahora pues con este advenimiento de equipos de trabajo o cuerpos académicos, redes pues mucho mejor porque la secretaria de educación tiene especial apoyo para brindar a todas las agrupaciones (Entrevistado 3).

Ellos tratan de buscar salidas inteligentes a los obstáculos que se les presenta.

Las experiencias que describieron los tres entrevistados se inclinan en la vinculación investigación – docencia, no sólo por el hecho de que realizan ambas funciones, sino como una alternativa que favorezca mejor tanto la producción del conocimiento en la educación como lo redituable en la docencia.

Conclusión

El vínculo de la docencia con la investigación ha llevado a los entrevistados a repensar sus prácticas e intentar ser mejores como profesores dentro de las aulas y fuera de ellas al tutorar a estudiantes enseñándoles a investigar, durante las estancias académicas o en asesorías personalizadas. Los tres manifestaron compromisos por los aprendizajes de sus estudiantes. Incluso, es posible decir que se percibió más compromiso por la docencia que por la investigación porque dedicaron más tiempo hablando de lo que hacen en las aulas que sobre sus trabajos o producciones de investigación. Ello es entendible, en la medida en que repensaron las ligaduras que hacen entre lo que investigan con la docencia.

Lo más significativo, en ese sentido, han sido las experiencias que han vivido dando clases, atendiendo a la formación del estudiantado. También han enfrentado obstáculos como la falta de espacio, tiempo, diversificación de funciones, escasos de apoyo financiero para sus proyectos de investigación, entre otros. Sin embargo, han salido airoso, han trascendido, “pues en el pensar ético y utópico es donde es factible el tránsito alternado entre la prediscursividad y la discursividad. Incluso este último constituye, a decir de Zemelman, el contexto del pensar ético y utópico, pero también el marco en el cual el hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres” (Figueroa y otros, 2013:176). En especial estos tres integrantes del Cuerpo Estudios en Educación han respondido a las exigencias institucionales y a las suyas con esfuerzo y entereza.

Así, el vínculo investigación-docencia o viceversa, como se observó, debe dejarse ver como una obligación impuesta por las políticas educativas, más bien tendría que constituirse en una alternativa en miras de la innovación y la mejora constante.

Bibliografía

Arfuch, L. (2007) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cerda, G. (2007) La investigación formativa en el aula. La Pedagogía como investigación. Bogotá: Magisterio.

Falieres, N. y Antolín M. (2004) Cómo mejorar el aprendizaje y poder evaluarlo. Buenos Aires: Cadiex Internacional.

Figueroa y otros, en Cabrera Fuentes y Pons Leticia (2013) Configuraciones narrativas de grupos y cuerpos académicos en el campo de la investigación educativa. España: Octaedro.

Morán, P. (2003) El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM. México: plaza y Valdés.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998) El conocimiento de los profesores. España: díada.

Universidad Veracruzana (2010) Primer Informe de Labores 2009-2010. México: Universidad Veracruzana.

Villa, Aurelio (1988). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid: Narcea.