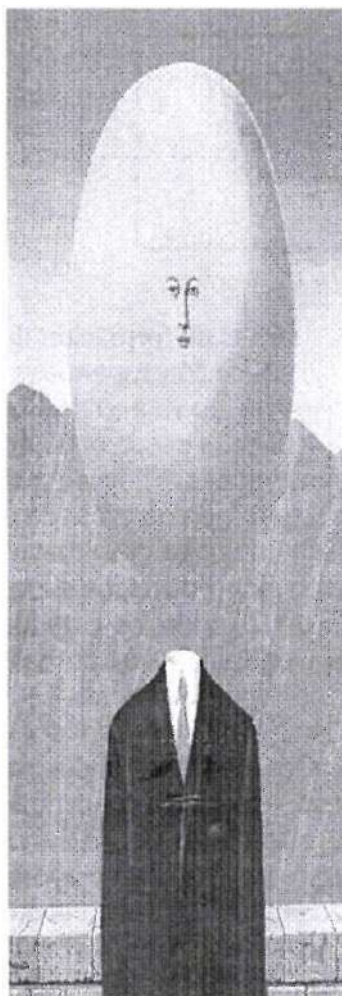


LA INTEGRACION DOCENCIA - INVESTIGACION EN LA UNIVERSIDAD ¿ILUSIÓN DEL DISCURSO O ACCIÓN POSIBLE?

Santiago Correa



En SUS Orígenes, las universidades y los universitarios no necesariamente debían investigar en la forma como hoy entendemos la investigación, se investigaba bajo la forma de reflexión, especulación y escritura. La universidad se ocupaba, en primer lugar, de la unificación cultural y, luego, servía a la sociedad en tres de sus preocupaciones básicas: la religión, la justicia y la salud. El suministro de profesionales fue la forma principal de servicio a la sociedad. La expresión *professio* proviene del derecho romano e indica la dedicación a un trabajo estable con ánimo de servicio.

La universidad nace reflejando un concepto unitario de saber, pues tal era la cosmovisión del hombre medieval. En tal sentido, Uribe (1986) presenta la transcripción de un texto universitario escrito en 1180 para mostrar la propia conciencia que la universidad tenía de sí misma:

Es en esta isla leal donde la filosofía antigua dispuso su sede, satisfecha de tener al estado como su único compañero; ella posee la fortaleza eterna de la luz y de la inmortalidad y pisa con pie victorioso la flor maltrecha de un mundo decrepito. En esta isla las siete hermanas, las artes liberales, fijaron su mansión. Con noble elocuencia se enseñaban en ella los decretos y las leyes. Aquí nace la fuente de la santa doctrina, donde toman origen tres ríos cristalinos que, regando los campos del espíritu, dividen la comprensión de la página sagrada en lo histórico, lo alegórico y lo moral.

La universidad, posteriormente, sufre los efectos de la reforma y la contrareforma; debe adaptarse a la revolución del conocimiento que introduce durante el siglo XVII el concepto moderno de ciencia; necesita responder a las exigencias de la revolución industrial; es afectada por la crisis intelectual del siglo XIX y debe responder a la sociedad del conocimiento, característica de este siglo.

La investigación en la universidad es una actividad que nace con Alexander Von Humboldt en la Universidad de Berlín. La universidad anglosajona introduce la investigación a través de los programas postgraduados con el modelo del Ph. D., a principios del siglo XIX, modelo que lentamente se fue difundiendo a otros países. Sólo entrando el siglo XX se generaliza esta actividad en las universidades del orbe.

Aún persistían recientemente reticencias a la inserción de la actividad de investigación junto con la docencia. Algunos ejemplos son los de Hutchins, presidente de la Universidad de Chicago a mediados de los treinta, el cardenal Newman en Oxford y Ortega y Gasset en Madrid, en los años cincuenta. Los tres consideraban que la investigación no era propia ni conveniente para ser desarrollada en la Universidad. Quizás las instituciones de los tres pagaron en algo los platos rotos por lo que ahora consideramos una osadía. Garritz (1997 : 17).

La universidad latinoamericana es introducida con las primeras administraciones coloniales españolas, ganan presencia con los movimientos de independencia a principios del siglo XIX y logra transformaciones profundas con el movimiento de La Reforma. En las últimas décadas, estas instituciones son nuevamente transformadas por un intenso proceso de expansión y masificación.

Los nuevos estados nacionales establecidos en Latinoamérica a partir del siglo XIX, trataron de crear instituciones que pudieran formar personas capacitadas para administrar la burocracia pública, comandar las fuerzas armadas, cuidar de la salud pública y hacerse cargo de la construcción de carreteras, puertos y ferrocarriles. De ahí el énfasis puesto en la formación profesional en los campos del derecho, artes militares, medicina e ingeniería y la preocupación por los aspectos prácticos de estas profesiones.

De ahí también la idea de que al estado tocaría no solamente la función de organizar y mantener las instituciones de educación superior, sino también controlar en detalle su funcionamiento, y reconocer y validar los títulos obtenidos en las diversas instituciones. Schwartzman (1996).

Pero no solamente los estados nacionales se preocuparon por la formación de los cuadros. La iglesia, con su propuesta de formación general, cultural y de valores educativos por encima de los aspectos técnicos y profesionales, y muchos otros sectores de la sociedad, con sus demandas de formación específica, contribuyeron a replantear las funciones de la universidad.

La investigación científica en la universidad

La idea de que las tareas de formación de las instituciones de educación superior estén centradas en la investigación científica podría quizá ser justificada desde el punto de vista normativo (en el sentido de que "debería" ser así), pero no corresponde a la realidad de los hechos. La gran mayoría de las instituciones de educación superior en el mundo, incluyendo los Estados Unidos y Europa Occidental, no son productoras de conocimiento, sino transmisoras de conocimientos generados en otras partes. En los Estados Unidos, la actividad de investigación está concentrada en un número limitado de *research universities*, mientras que la gran mayoría de los *colleges* se limitan a tareas educacionales en sí. La situación es aún más marcada en Francia, donde existe una divi-

sión institucional tajante entre las universidades y las *grandes eco/es*, por una parte, y el *Center National De La Recherche Scientique* y los laboratorios gubernamentales, por otra, que es donde las actividades de investigación científica se concentran.

En América Latina también la regla general es que la investigación científica se quede concentrada en sólo algunas instituciones y departamentos, no necesariamente universitarios. En Japón, la industria lleva a cabo casi la totalidad de la investigación científica y técnica, que generalmente no pasa por las universidades.

Es fácil entender la razón de la pequeña participación de la investigación científica en las instituciones de educación superior, si miramos la lista de funciones educativas que deben llevar a cabo. Para ninguna de estas funciones la investigación científica tiene un papel directamente relevante y necesario. Cabe aquí una pequeña aclaración sobre lo que se entiende por *investigación científica*. No hay duda que cualquier actividad educativa requiere que el maestro no sea un simple repetidor de cosas que poco entiende, sino que estudie y se mantenga actualizado en sus conocimientos. Este trabajo permanente de estudio y profundización de conocimientos personales es distinto a lo que se entiende hoy en día como actividad de investigación científica profesional, que supone trabajar con las técnicas y metodologías más avanzadas y participar directamente y personalmente en los medios científicos especializados.

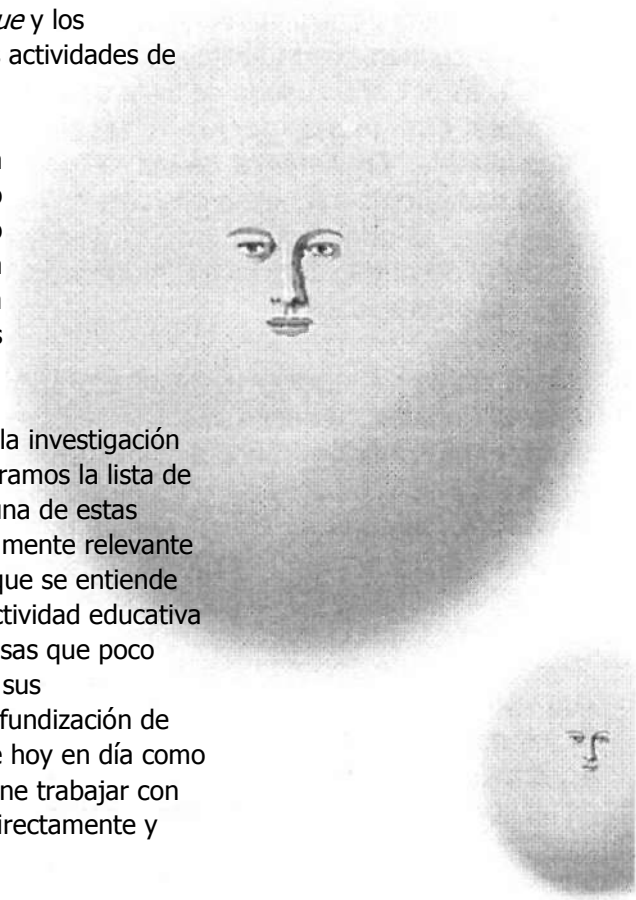
Estos planteamientos, expuestos en el seminario *La Educación Superior en América Latina*, organizado por el BID y la Unión de Universidades de América Latina (1996), invitan a la reflexión sobre los siguientes aspectos:

¿Pueden y deben las universidades centrar todas sus actividades en la investigación científica?

¿Será el desarrollo de la investigación científica el que permita diferenciar a las verdaderas universidades de instituciones que distan mucho de contribuir al desarrollo del conocimiento y a formar hombres críticos con plena capacidad para transformar su entorno?

¿Es posible la integración docencia-investigación o son dos funciones independientes por las cuales deben responder las universidades?

En relación al primer interrogante, parecería casi obvia dicha respuesta, sin embargo, es necesario clarificar algunos aspectos:



¿Es posible
la integración
docencia-
investigación
o son dos
funciones
independientes
por las cuales
deben
responder
las
Universidades?

- En los Estados Unidos, el costo directo por estudiante oscila entre veinte y cuarenta mil dólares y se incrementa hasta sesenta y dos mil dólares por año cuando se trata de instituciones con investigación (research universities). En América Latina se gasta aproximadamente mil quinientos dólares por estudiante. ¿Podrá con dichos recursos garantizar el desarrollo de la investigación científica en la universidad?
- Existen claras distinciones entre las profesiones tradicionales (derecho, medicina e ingeniería, en la tradición francesa) y las profesiones técnicas (comunicación, bibliotecología, estadística, contaduría, etc.). Las primeras requieren de un proceso de formación general y cultural amplio, impartido por los propios profesionales, que obedece a una lógica compleja que incluye desde la *transmisión de conocimientos específicos*, hasta la socialización de los estudiantes en las prácticas profesionales de su campo. Las segundas se agotan en un conjunto predefinido de habilidades.

¿Podría exigirse por igual a todos los programas de formación profesional centrar todas sus actividades en la investigación científica?

En relación con el segundo interrogante, también se hace necesario reflexionar sobre diferentes aspectos.

En un artículo reciente, Domínguez (1998) se plantea la pregunta "¿Por qué investigar?", a la cual responde:

La pregunta parece insulsa por los millones de veces que se formula en nuestras Universidades y por la obviedad de la respuesta que escuchamos: "Si no investigamos desaparecemos como institución que busca la transformación del mundo y de los seres humanos de este mundo". Pero no hay tal pérdida del sentido del interrogante, más cuando escribimos INVESTIGACIÓN con mayúsculas.

Por que aquí empieza la diferencia de respuestas y salen a la superficie las actitudes de las Universidades frente al conocimiento. Debates (No. 23, junio 1998 : 15).

Dos elementos parecen estar encubiertos en la pregunta y en la respuesta. La primera, una preocupación por la supervivencia y, la segunda, una preocupación por la actitud frente al conocimiento. Ambas las considero plenamente válidas.

En relación con la primera preocupación, convendría analizar el siguiente planteamiento de Schwartzman (1996 : 17):

La introducción de la investigación científica, en las universidades en las que esto ocurrió, se debió a un esfuerzo de las propias universidades en aumentar, en un proceso *competitivo* con las demás, su prestigio, su autonomía y su legitimidad ante la sociedad. En casi todos los casos, los resultados de la investigación científica universitaria son utilizados sobre todo para definir las jerarquías de prestigio y autoridad dentro de las universidades mismas, y es bastante reciente la noción de que el científico, de la misma manera que el médico y el abogado, es un profesional que el mercado de trabajo necesita. Las *graduate schools* norteamericanas, que llevaron más adelante esta noción, terminaron por hacer de la formación de investigadores una carrera distinta a la de formación para las demás profesiones.

En relación con la segunda preocupación, Domínguez (1998 : 15) plantea:

Por fortuna, la presión de las nuevas circunstancias del mundo, están favoreciendo en nuestro país una tercera actitud, hasta hace poco minoritaria y discriminada: la de quienes creemos que

precisamente por las características geopolíticas en que nos desempeñamos, es más urgente hacer ciencia. Porque del hacer científico surgen alternativas que alimentan el cambio de nuestra condición, siempre que sepamos establecer alianzas entre las universidades, el Estado, los empresarios y las organizaciones sociales que contribuyen a concretar los aportes de las ciencias en la vida cotidiana. Haciendo ciencia potenciamos nuestras conciencias para evaluar con claridad lo que sirve y lo que estorba de la producción científica del mundo, a la vez que nos capacitamos para ejercer, desde las universidades, el control y la crítica oportuna a la gestión de todos los sectores responsables del acontecer social.

Queda el interés por develar cuál de las dos preocupaciones han llevado a la Universidad de Antioquia a definir la investigación como el eje principal de la vida académica y a transformar, por decreto, sus docentes en investigadores. Esto último lo establece el Artículo 27, del Estatuto Profesorial, cuando dice: "además de las horas lectivas, todos los profesores deberán incluir en sus planes de trabajo, al menos una de las siguientes actividades: *investigación*, producción académica, capacitación, actualización o extensión".

Por último, abordaré el tercer interrogante en torno a la integración docencia- investigación.

El Estatuto General (Artículo 14 del Acuerdo Superior No. 1, de marzo 5 de 1994), dice acerca de la investigación y docencia:

La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social.

La investigación, fuente del saber, generadora y soporte del ejercicio docente *es parte del currículo*. Tiene como finalidad la generación y comprobación de conocimientos, orientados al desarrollo de la ciencia, de los saberes y de la técnica, y la producción y adaptación de tecnología, para la búsqueda de soluciones a los problemas de la región y del país.

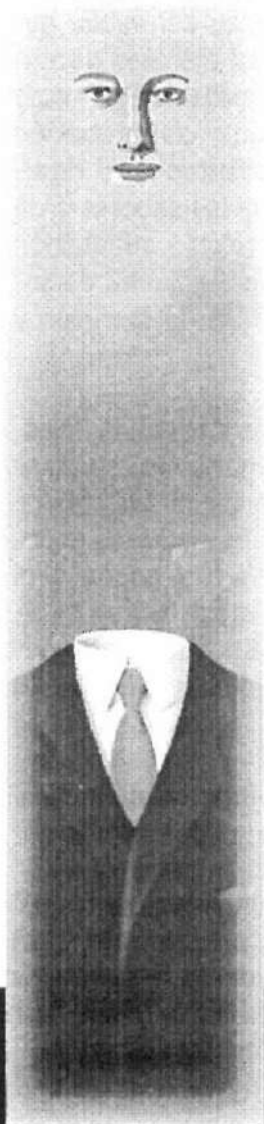
La docencia, *fundamentada en* la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad, el subrayado es mío.

El análisis del Artículo 14 del Estatuto invita a dos reflexiones:

En primer lugar, qué entendemos al declarar que la investigación es parte del currículo y, en segundo lugar, cómo entender la docencia fundamentada en la investigación y a qué tipo de investigación se hace referencia.

En relación con la primera reflexión podríamos entender:

- El currículo es un proceso de investigación y desarrollo permanente, por tanto, la investigación estará presente en cada una de las etapas del proceso curricular: diseño, desarrollo y evaluación.
- En toda propuesta curricular, y su operacionalización en el plan de estudios o plan de formación, deberán aparecer unidades de organización curricular orientadas al desarrollo de la actividad investigativa de los estudiantes y a la consolidación de los procesos investigativos.



La docencia
y la
investigación
tienen metas
distintas y
requieren
de habilidades
diferentes

- Es la forma como se ejecuta (desarrolla) el currículo y la evaluación curricular lo que en última instancia determina el carácter investigativo del currículo.

En relación con la segunda reflexión, sobre la docencia fundamentada en la investigación, una primera aproximación al análisis nos llevaría a clarificar qué entendemos por investigación en la universidad.

El Sistema Universitario de Investigación (Artículo 2, Acuerdo Superior 153, de octubre 8 de 1980) define que:

La investigación, entendida como principio del conocimiento y de la praxis, es actividad fundamental en la Universidad de Antioquia y el supuesto del espíritu científico. Está orientada a generar conocimiento, técnicas y artes, a comprobar aquellos que ya forman parte del saber y de las actividades del hombre y crear y adecuar tecnologías.

Parágrafo: Para fines del presente acuerdo también se considerará investigación los proyectos de asesoría y consultoría que involucren como componente principal labores de tipo investigativo. No obstante lo anterior éstas se registrarán también por el Acuerdo Superior 154 de 1990. Igualmente define el Acuerdo en su Artículo 8 lo que se consideran "actividades investigativas propias de los investigadores (literales A a la H).

Consideremos a continuación lo que el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) plantea en torno a la investigación:

En cuanto hace referencia a la investigación, es importante precisar lo que se entiende por este término, cuando se hace referencia a la educación superior. El CNA ha distinguido entre investigación formativa e investigación propiamente dicha. La primera alude a la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos. Se trata del reconocimiento de que el proceso de aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, de que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia pedagógica y de que como se ha dicho, el docente debe estar comprometido también en el proceso de construcción del saber.

[...] Pero ni la reflexión que los docentes cotidianamente realizan sobre la práctica de la enseñanza, ni el trabajo

realizado por los estudiantes bajo la orientación de un profesor para cumplir con las exigencias de una asignatura o para satisfacer un requisito del título de pregrado por ejemplo, pueden ser confundidos con la investigación en sentido estricto. La investigación de la que habla la Ley 30 de 1992 a propósito de las universidades es investigación en este último sentido: producción de conocimiento significativo en el contexto de un paradigma; conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por la correspondiente comunidad académica.

[...] Ahora bien, la aplicación del conocimiento es investigación propiamente dicha cuando la comunidad académica internacional otorga validez universal a los conocimientos producidos en el proceso de aplicación de los modelos y pautas de trabajo.

[...] Otra aproximación al problema de la investigación puede ser útil para distinguir entre distintas formas de investigación: se trata de la clasificación de los conocimientos en términos del ámbito de validez de su originalidad. En la investigación propiamente dicha se trata de construir conocimiento universalmente nuevo. En el proceso de aprendizaje el estudiante produce conocimiento subjetivamente nuevo; de hecho es un conocimiento que para él no existía previamente, aunque corresponda a lo que comparte desde hace tiempo una determinada comunidad académica. Igualmente, el docente adquiere en su proceso de capacitación un conocimiento subjetivamente nuevo; nuevo para él, pero no para la comunidad académica correspondiente. Aunque cumplan con muchos requisitos de la investigación, estos procesos de formación no son investigación en sentido estricto.

[...] La investigación formativa es una exigencia para todo tipo de institución y de programa académico. La investigación en sentido estricto es mandatoria para las Universidades y para todas las instituciones de educación superior cuya Misión y Proyecto Institucional incluyan la generación de conocimientos como una de sus tareas fundamentales. (CNA, La evaluación externa, p.52-56).

El análisis de los dos documentos mencionados, el Acuerdo Superior 153 y el documento del CNA sobre evaluación externa, permite concluir que en la Universidad no se diferencia la investigación formativa y la investigación científica, lo que dificulta o favorece la tarea de integrar docencia e investigación. Decimos que *dificulta* pues, como se verá más adelante, la integración docencia-investigación científica, parece más bien u imposible o una ilusión del discurso. En cambio, cuando se afirma que *facilita* la integración docencia-investigación formativa es porque, como ya se planteó anteriormente, esto constituye una "exigencia para todo tipo de institución y de programa académico".

Sin embargo, si lo pensamos bien, la docencia y la investigación tienen metas distintas y requieren de habilidades diferentes, aunque no puedan desconocerse algunos aspectos en común:

Investigar es descubrir, lo mismo sucede al hombre cuando aprende: descubre. Aquí hay un punto de contacto, pero ¿estamos hablando de verdad del mismo verbo *descubrir* en ambas frases?
Desde luego que no.

Si la docencia tiene como objetivo promover el aprendizaje y para que haya un aprendizaje valioso el aprendiz debe descubrir, se infiere que investigando se aprende, se educa. Esta inferencia estaría condicionada por dos hechos:

1. En educación lo verdaderamente importante es cómo el sujeto aprende, no tanto qué y cuánto aprende. En este sentido, investigar puede ser educativo de acuerdo con el papel que juegue el alumno en la investigación.
2. El *descubrirás* la investigación se refiere a cuestiones en la frontera del conocimiento, luego tiene sentido en la educación del alumno en tanto que ésta sea de postgrado. Claro, en el camino hacia el descubrimiento de frontera el alumno entiende muchas otras cosas ya conocidas, y entonces la investigación juega también el papel de un medio de enseñanza. Garritz (1997).

Proponer la integración docencia-investigación tiene sentido, entonces, ya sea para difundir el conocimiento adquirido a través de la investigación o para inducir un espíritu de investigación en los estudiantes universitarios (Mac Gregor, 1993; Cruz, 1989); pero difícilmente para la producción de conocimiento significativo, conocimiento de frontera, en el contexto de una disciplina.

Por último, quisiera presentar las diferencias básicas entre la investigación y la docencia planteadas por Rugarcía (1972) y Felder (1994):

1. La meta principal de la investigación es descubrir nuevos conocimientos, mientras que el objetivo de la enseñanza es impartir críticamente conocimientos establecidos, así como crear capacidades y valores. De esta forma, el principal fruto de la docencia se desprende de cómo el alumno aprende, para así lograr la formación de seres verdaderos, útiles, aptos, capaces y reflexivos; pero en la investigación, el fruto es lo que se descubre. Se puede educar con conocimientos viejos -siempre y cuando sean nuevos para el alumno- pero se investiga para buscar lo no encontrado o descifrar un problema no resuelto. Como dice Espinosa (1988), "la enseñanza se esfuerza por ocupar el centro de los saberes [...] la investigación, por moverse en sus bordes, sus márgenes, sus fisuras, sus puntos ciegos".
2. La investigación promueve nuevos conocimientos, pero la docencia va más allá. Ésta fomenta el aprendizaje de conocimientos, además del desarrollo de habilidades y valores; mientras que la investigación más reconocida, la de frontera, sólo busca conocimientos. No bastan los conocimientos como objeto de la docencia. Los conocimientos son un fin pero, fundamentalmente, son medios para la educación.
3. Los puntos de partida en ambas actividades son diferentes. Los conocimientos del proceso educativo para un profesor son: el conocimiento de los alumnos y el de él mismo, mientras las bases del investigador son los *viejos* conocimientos y la habilidad que tenga para desprenderse de ellos en busca de algo nuevo.
4. Los *cuernos de botella* en ambas actividades son diferentes, igual que las estrategias para superarlos. El conocimiento no puede negarse a ser descubierto o investigado, se puede *esconder*, pero no ante los ojos de un investigador agudo. Pero el estudiante sí puede resistirse a aprender, lo que matiza la labor docente. La docencia se da en un mundo de afectos y casos particulares en el que la psicología es importante. La investigación, en cambio, pertenece al mundo de los efectos y las causas.
5. La habilidad de comunicar es una condición deseable en un buen investigador, pero no necesaria. Para un buen docente, en cambio, la comunicación es esencial. La docencia requiere de comunicación, la investigación no tanto, por lo menos en el proceso de búsqueda. La comunicación que requiere el investigador se da al momento de la difusión de resultados, en el que el mensaje se estructura para los conocedores del área, no

para los aprendices. Así, en la investigación el grado y los objetivos de la comunicación son diferentes. Algunos de los científicos más eminentes en la historia -por ejemplo Gibbs y Einstein- tienen fama por la oscuridad de sus conferencias. La falta de claridad en sus presentaciones de ninguna manera disminuye su importancia como investigadores. Sin embargo, es inconcebible un maestro sobresaliente que no pueda comunicarse.

6. Las características de personalidad relacionadas con los investigadores eminentes no son las mismas que las de los docentes distinguidos. La mayoría de los grandes investigadores trabajan prácticamente solos o dentro de grupos reducidos. Sienten satisfacción con sus experimentos y sus deducciones, así que no pueden sufrir de distracciones frecuentes. Consideran una pérdida de tiempo la necesidad de repasar material no utilizado. Por su parte, los maestros destacados son extrovertidos. Les encanta el contacto con los estudiantes y pueden lograr igual satisfacción al dar una buena conferencia o cuando ven el éxito de un estudiante que ha logrado entender un concepto, así como cuando llevan a cabo un experimento o una deducción.

Así, la solución está en *dejar vivir* a los más investigadores y a los más docentes, estimulando ambas capacidades y valorándolas con mecanismos diferenciados, ya que ambos personajes son necesarios en la Universidad.

De esta manera, la trayectoria de un investigador puede ser medida por sus pares con base a los siguientes criterios (Garritz, 1997):

- Número y calidad de los artículos publicados en revistas arbitradas, monografías de investigación, trabajos de revisión y capítulos en libros.
- Factor de impacto de las revistas en que publica.
- Número de citas de sus trabajos por otros autores.
- Presupuesto externo recibido.
- Número y trascendencia de las invitaciones para presentar conferencias en congresos internacionales.
- Revistas en las que forma parte del cuerpo editorial o de arbitraje.
- Reconocimientos recibidos en el medio nacional e internacional.
- En su caso, el desarrollo y la transferencia de tecnología para el sector productivo.

Como afortunadamente se hace en los últimos tiempos, también es importante medir en el investigador su capacidad de formar recursos humanos y, en particular, a nuevos investigadores.

La trayectoria del docente puede medirse también por los siguientes criterios: (Garritz, 1997):

- Dictar el número de horas en las que se le requiera, sea en el salón de clases o en el laboratorio y, de preferencia, encargándose simultáneamente de la enseñanza teórica y de la práctica.

A manera de corolario

Como dice María de Ibarrola (1994),

[...] lo primero que había que hacer es advertir el mito de la investigación/docencia como obligación de cada individuo, para aceptarlo como responsabilidad institucional, respetando las mejores disposiciones de cada uno de los integrantes de la comunidad.

- Dedicar un tiempo equivalente, o aún mayor, en la planeación del curso, su preparación, el diseño de tareas, la búsqueda de bibliografía actualizada, la puesta a punto de técnicas experimentales o experiencias de cátedra, el desarrollo de mecanismos de evaluación del aprendizaje y la calificación de los mismos.
- Adaptarse a los estilos de aprendizaje y a los antecedentes dispares de cada estudiante, para lo cual se les debe conocer personal y ampliamente.
- Estar a disponibilidad de los alumnos fuera de clase para aclarar conceptos y asesorarlos en los ejercicios de tarea.
- Destacarse en claridad de exposición, justicia al evaluar y por la atención que se le brinde al grupo para incrementar sus conocimientos y capacidades. Para ello debe demostrar un desempeño superior en la enseñanza, medido por la evaluación conjunta de sus estudiantes, sus ex-alumnos y sus pares.
- Ser creativo en la docencia. Desarrollar y utilizar métodos educativos innovadores, problemas, proyectos, experimentos y estudios de caso y experimentar su efectividad en el aprendizaje.
- Informar de estos desarrollos en seminarios, reuniones y congresos (los que ciertamente no son los mismos a los que asiste el investigador) y en publicaciones de literatura educativa.
- Escribir libros de texto, manuales y problemarios de amplia difusión.
- Revisar frecuentemente los contenidos educativos y recomendar modificaciones al plan de estudios.
- En su caso, contribuir a la formación de nuevo personal docente a través de programas especiales de la institución.

Y más que cumplir con estos enunciados como una lista de cotejo, el docente tiene que preguntarse siempre por el sentido de la formación de los alumnos.

Forzar la integración docencia-investigación puede conducir a que la investigación que supuestamente deben realizar los alumnos bajo la dirección del profesor y que deberá estar orientada a "la búsqueda de soluciones de los problemas de la región y del país" (Acuerdo Superior No. 1 Art. 14), se quede en *temas* inmediatos, tanto en el sentido físico como intelectual, y que resolviendo problemas de grupos marginados se caiga en una retórica de tipo asistencialista, convirtiendo la institución en una universidad respuesta, en contraposición a una universidad *propuesta* (propositiva).

Una posibilidad sería establecer dos caminos para el avance académico en la Universidad, diferenciados en principio:

- Una para la investigación orientada a la producción de conocimiento de frontera, cuya originalidad y legitimidad puedan ser reconocidas por la correspondiente comunidad académica.
- Otra para la docencia que involucre fa investigación formativa como exigencia para todo tipo de institución y de programa, pero sin pretensiones de que esta opción convierta a la universidad en *research university*.

Bibliografía

ALBORNOZ, Orlando. Education and Society in Latin America. Oxford: Pergamon. 1993.

ALTBACH, Philip G., ed. The International Academic Profession: Portraits from 14 Countries. Princeton,

- N. J.: Carrugie Foundation for the Advancement of Teaching, 1995.
- ARREDONDO, M., SANTOYO, R. y PÉREZ-RIVERA, G., "Vinculación Docencia- Investigación" en Memorias del Foro Relación Docencia-Investigación, Colección Pedagógica Universitaria, No. 16, Universidad Veracruzana, 1998, pp. 13-29.
- BOK DEREK, Higher Learning. Cambridge: Harvard. 1986.
- BRUNNER, José Joaquín. "Evaluación de la calidad académica" en Perspectiva internacional comparada. FLACSO/ Chile Working Paper. May. 1992.
- CARO, Blanca Lilia. Autonomía y calidad: Ejes de la reforma de la educación superior en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes IEPRI, Universidad Nacional. 1993.
- CLARK, Burton R. y GUY, Neave, eds. The Encyclopedia of Higher Education. London: Pergamon Press.
- CRUZ, D.; CHAMIZO, J. A. y TORRENS, H., "Early Research: an Alternative for Scientific Formation", J. Chem. Educ. 66 [4], 1989, pp. 320-321 .
- DE IBARROLA, M., "Evaluación de la investigación en ciencias sociales: Las preguntas clave", Avance y Perpectiva 13 [2], 1994., pp. 161-174 .
- DOMINGUEZ, E. "Administrar la investigación universitaria". Periódico Debates. Universidad de Antioquia, No. 23, Medellín, 1998.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. El Sistema Universitario de Investigación: Acuerdo Superior 153 de octubre 8 de 1980.
- zo 5 de 1994. Estatuto General: Acuerdo Superior No. 1, Mar-
- FELDMAN, K. A., "Research Productivity and Scholarly Accomplishment of College Teachers as Related to Their Instructional Effectiveness: A Review and Exploration", In Higher Educ, 26, 1987, pp. 227-298
- FELDER, R., "El Mito del Profesor Superhumano", Educ. Quirn. 5[2], 1994, pp. 82-88
- FINKELSTEIN, M. J., The American Academic Profession, Columbus, OH, Ohio State Press, 1984.
- GARRITZ, A. "Reflexiones sobre dos perfiles universitarios: El docente y el investigador". Revista de Educación Superior, No. 102/1997, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.
- HIDALGO, J. L., "Docencia e investigación. Una relación controvertida", Perfiles Educativos [61] 1993, pp. 31-39.
- LAGOWSKI, J. J., "Research as Teaching", J. Chem. Educ. 66 [4], 1989, p. 273.
- LEVY, Daniel. Building the Third Sector: Latin America 's Private Research and Nonprofit Development. Pittsburgh: University of Pittsburgh. 1996.
- MAC. Gregor, J., "La docencia ¿tarea académica de segunda?", Perfiles Educativos [61], 1993, pp. 13-18.
- MALO, S. y MORLEY, S. La educación superior en América Latina - Testimonios de un seminario de rectores, B.I.D. -Unión de Universidades de América Latina, Washington, 1996.
- MORAN, P, "La vinculación docencia/investigación como estrategia pedagógica", Perfiles Educativos [61], 1993, pp. 31-39.
- SCHWARTZMAN, S. América Latina: Universidad en transición, Departamento de Asuntos Educativos. O.E.A., Washington, 1997.
- _____ Las universidades latinoamericanas en contexto, la educación superior en América Latina. B.I.D. -Unión de Universidades de América Latina. Washington, 1996.
- URIBE, A. "Una aproximación a la teoría universitaria". Revista Estudios Educativos No. 25. Medellín, 1986.
- WINKLER, Donald R. Higher Education in Latin America: Issues of Efficiency and Equity. Washington, D.C.: World Bank Discussion Paper, 77. 1990.

DATOS DEL AUTOR

Santiago Correa. Jefe del Departamento de Pedagogía y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Magister en Investigación Psicopedagógica de dicha universidad.