

Gladys Rosa Calvo

La formación en investigación en la universidad

El caso de las carreras humanas y sociales



MIÑO y DÁVILA
EDITORES

colección

Ideas en Debate
SERIE EDUCACIÓN

Gladys Rosa Calvo

La formación en investigación en la universidad : El caso de las carreras humanas y sociales

1ª ed. - Barcelona / Buenos Aires: Miño y Dávila editores - Noviembre 2021.

Archivo digital (Descarga y Online).

ISBN: 978-84-18929-01-4

Depósito legal: M-24050-2021

Edición: Primera. Noviembre 2021

Lugar de edición: Barcelona, España / Buenos Aires, Argentina

ISBN: 978-84-18929-01-4

Depósito legal: M-24050-2021

THEMA: JNM [Higher & further education, tertiary education]; JNMT [Teacher training]

BISAC: EDU015000 [Higher]; EDU046000 [Professional Development]

WGS: 860 [School and learning / Adult education/adult education centre]; 863 [School and learning / Adult education centre/course materials general]

© 2021, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Ilustración de tapa: "Encuentro en Kosovo", de Enrique Hojman. Óleo sobre tela 50x80

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Laura Bono

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.



Página web: www.minoydavila.com

Mail producción: produccion@minoydavila.com

Mail administración: info@minoydavila.com

Redes: [instagram.com/minoydavila](https://www.instagram.com/minoydavila), twitter.com/mydeditores, [facebook.com/MinoyDavila](https://www.facebook.com/MinoyDavila)

Dirección postal: Miño y Dávila s.r.l.

Tacuarí 540. Tel. (+54 11) 4331-1565

(C1071AAL), Buenos Aires.

Gladys Rosa Calvo

La formación en investigación en la universidad

El caso de las carreras humanas y sociales

Índice

Prólogo, por Elisa Lucarelli

Introducción

Primera parte.

Enmarcamiento teórico-histórico-conceptual de la problemática universitaria

Capítulo I. La universidad: una institución particularmente compleja

- a) La universidad: fines, funciones y desafíos
- b) La relación docencia e investigación en la universidad
- c) La universidad argentina en el contexto nacional desde los '90: el caso de la UBA y de la Facultad de Filosofía y Letras

Capítulo II. El caso a estudiar: breve historia de la UBA y la Facultad de Filosofía y Letras

- a) La Universidad de Buenos Aires
- b) La Facultad de Filosofía y Letras

Capítulo III. Una mirada Didáctica sobre la institución universitaria

- a) La articulación teoría y práctica como eje dinamizador del currículum universitario
- b) El currículum en la universidad
- c) La formación en investigación

Segunda parte.

La formación en investigación en las instancias curriculares estudiadas. Su abordaje metodológico, análisis y resultados

Capítulo IV. El abordaje metodológico de la investigación

Capítulo V. La articulación teoría y práctica en la formación en investigación que presentan los planes de estudios
Análisis comparativo del currículum prescripto

Capítulo VI. La articulación teoría y práctica en las asignaturas que forman en investigación Análisis comparativo del currículum en acción

Carreras que presentan instancias curriculares de formación en investigación

Carreras que NO presentan instancias curriculares de formación en investigación

Capítulo VII. Presentación analítica de dos casos

Caso 1: Ejemplo de análisis de una carrera que presenta instancias curriculares de formación en investigación

Caso 2: Ejemplo de análisis de una carrera que NO presenta instancias curriculares de formación en investigación

Capítulo VIII. Conclusiones

Bibliografía

Prólogo

Elisa Lucarelli

Es una alegría para mí hacer la presentación de este libro que expresa el laborioso trabajo de Gladys Calvo desarrollado en pos de su tesis doctoral.

Revisitar esta obra me permite evocar a la estudiante de grado que conocí en el ámbito de las clases de Didáctica de Nivel Superior de la Universidad de Buenos Aires: una muchacha seria, reflexiva, con aportes interesantes... y fundamentados no solo en las lecturas sino en su experiencia cotidiana como docente. Ya graduada se incorpora como adscripta a la cátedra, rol que va construyendo en nuestro espacio así como en la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I de la carrera de Ciencias de la Educación. Y después es la Auxiliar docente con dedicación simple que no sólo se hace cargo de una comisión de Trabajos Prácticos sino que, como investigadora en formación, se integra al equipo de nuestro Programa de *Estudios sobre el aula universitaria* para investigar con la misma rigurosidad y entusiasmo con que encara todas las tareas. Más adelante tuve el gusto de acompañarla en su primera investigación propia, sustentada en una Beca Orientada otorgada por la UBA; en ella buscó conocer cuál era situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras de esta universidad a principios del siglo XXI, desarrollando un trabajo minuciosamente sistemático acerca de ese precioso objeto privilegiado de la Didáctica Universitaria. No es exagerado afirmar que muchos de los hallazgos de esa joven investigadora contienen elementos de interés actual para la renovación de los planes de estudio de las carreras que se cursan en nuestra facultad.

Relato todo este recorrido para evidenciar que ser su Directora de Tesis Doctoral fue una tarea placentera y gratificante donde la inquietud investigativa iba encontrando su cauce, siempre conjugándose en el encuentro de sus dos focos de interés: los procesos que se viven en el aula universitaria y la investigación.

Tal como se podrá ver en los capítulos de este libro, ese entretejido de intereses le permite a la autora poner en cuestión algunos de los problemas más acuciosos de nuestra institución universitaria: cómo se articulan las diversas prácticas de la profesión de destino en la formación de un estudiante de grado. Y a la par, cómo se relacionan teoría y práctica en esa formación. La dinámica de las prácticas profesionales tal como se expresa en el contexto social, junto a esa relación, son, desde una perspectiva fundamentada crítica, principios fundantes para la construcción del campo de la Didáctica Universitaria. Es en este sentido que se reconocen a la institución, con las particularidades que se expresan en sus funciones, formas de gobierno, actores, dinámica y estructura de relaciones, al contenido disciplinar altamente especializado, y a la profesión, como estructurantes de la enseñanza y del currículum. De todo esto habla el libro de Gladys Calvo.

Una mención especial merece el delicado trabajo metodológico desarrollado en la producción de la investigación y expresado en este libro. En él, la autora evidencia su carácter de discípula, en lo metodológico, de María Teresa Sirvent y vuelca con lucidez lo aprendido en el contexto de esa innovadora perspectiva sobre cómo investigar en las ciencias sociales hoy. El capítulo dedicado a este aspecto puede ser claramente orientador para jóvenes investigadores en Ciencias Sociales que podrán ver cómo abordajes y conceptos teóricos se despliegan en la elaboración del resto de la obra.

Los autores que consulta para la construcción del marco teórico son amplios en cuanto a sus enfoques y temáticas; a

la vez, es significativo observar que en él conviven aquellos que marcan momentos clave iniciales en la breve historia de la Pedagogía y Didáctica Universitarias con otros incorporados más recientemente al campo.

A lo largo de la obra el eje de estudio ha sido la relación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado universitarias. Así comienza la investigadora las Conclusiones del estudio realizado. Los hallazgos que en ellas se presentan son elocuentes de la situación actual de la enseñanza en la universidad pública, a la vez que brindan aperturas para comprender el problema en estudio: *cómo se manifiesta esa articulación en los espacios curriculares de formación en investigación* en la institución donde la autora se formó e investiga actualmente. La tensión siempre presente entre prácticas alternativas de enseñanza y las más tradicionales, entre las culturas institucionales de universidades y carreras con planes de estudio que contienen espacios sistemáticos para la formación en investigación y aquellas que sostienen el modelo artesanal, son algunos de los puntos fuertes que conforman el contexto de las conclusiones de esta obra. Reconozco como uno de los hallazgos más significativos el que evidencia que los grandes enfoques identificados por Gladys en las asignaturas orientadas explícitamente hacia la investigación, expresan propuestas didácticas distintas, donde la relación entre teoría y práctica también asume formas diversas. Los acertados cuadros presentados en ese capítulo dan cuenta de estas relaciones complejas y le permiten al lector anudar los distintos hilos problemáticos que el libro contiene.

A quienes sostenemos el lugar relevante de la universidad pública para la formación de sujetos cuestionadores y reflexivos de los problemas del contexto social y educativo de su tiempo; a los interesados por el campo de la Pedagogía y Didáctica Universitarias; a los que comprenden que la enseñanza y la investigación se

articulan en la construcción de habilidades del pensamiento ligadas al análisis, la reflexión, la duda, la búsqueda de relaciones, la producción de nuevos caminos; este libro les dará el placer de encontrar algunas respuestas y muchos nuevos interrogantes para seguir pensando...

Introducción

Esta obra se desarrolla en base a una investigación que dio como resultado mi tesis doctoral¹. La misma problematiza la realidad universitaria y específicamente aborda la articulación teoría y práctica en los espacios curriculares de formación en investigación en las carreras de grado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Este objeto resulta de relevancia social y científica ya que la universidad, como institución dentro de la sociedad, tiene como uno de sus ejes constitutivos, junto a la enseñanza, la extensión y la transferencia a la sociedad, la producción de conocimiento. Pensar en la producción de conocimiento que realiza la universidad es pensar en la tarea que cumplen los investigadores en esta institución. Esta tarea adopta características particulares según el lugar en el que se desarrolle (universidades, institutos, agencias) y el campo disciplinar en el que se efectúe.

El interés por la temática deviene del trabajo que realizo desde hace dos décadas en dos cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA², la participación en el Programa de Investigación “Estudios sobre el Aula Universitaria” que se desarrolla en el IICE³ y las conclusiones de una investigación previa que abarcó un Diagnóstico de la situación curricular de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)⁴.

Esta investigación busca aportar conocimiento original (desde una perspectiva didáctica-curricular) en torno a cómo se forman inicialmente en investigación los alumnos en sus carreras de grado, ya que esta formación primera será la base sobre la cual se seguirán desarrollando y formando los futuros investigadores. Lograr una mayor

calidad en su formación inicial y continua es central para nuestro país, dado que a través de ella se posibilita fortalecer las actividades que apunten al avance científico en cada área de conocimiento. Asimismo, este tipo de trabajos coloca a la propia universidad como objeto de estudio, situación que le permite a la institución reflexionar sobre sí misma, renovándose permanentemente, en la búsqueda de mayor calidad académica.

Se sostiene en este libro que el lugar que ocupan en los planes de estudio los espacios curriculares que tienen como propósito la formación en investigación inhibe en alto grado la posibilidad de articulación teoría y práctica, dificultando una íntegra inserción del estudiante en el quehacer investigativo durante las carreras de grado. La misma, se presenta como una formación esporádica, aislada y desarticulada a lo largo de la carrera. Esta limitación dificulta el desarrollo de uno de los perfiles profesionales para los cuales se forma en la universidad: ser investigador. Asimismo, existen ciertas características didácticas presentes en los espacios curriculares, como la organización y secuenciación de los contenidos seleccionados y las estrategias de enseñanza utilizadas, que facilitan la articulación teoría y práctica propiciando mayor significatividad a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la situación de enseñanza y aprendizaje que se produce en el aula universitaria se pueden reconocer diversos componentes didácticos que desarrollan sus actores principales (docentes y estudiantes): objetivos que orientan ambos procesos, contenidos, estrategias metodológicas, tanto de enseñanza como de evaluación, y los recursos para el aprendizaje (Contreras Domingo, 1994). En la categorización que hace Wachowitz (1995), este conjunto de componentes son *contenidos, formas y objetivos*, ocupando éstos un lugar preeminente en la direccionalidad del conjunto. Así, los componentes de la situación didáctica estructuran de diversas maneras o

estilos los procesos de enseñanza, permitiendo reconocer dos tipos básicos: la situación tradicional, correspondiente a una didáctica prescriptiva o tecnicista, y la situación dinámica, propia de una didáctica fundamentada y crítica.

En el contexto de esta obra se afirma que un cambio significativo en la situación de enseñanza y aprendizaje (que supone la superación de una perspectiva tradicional) implica necesariamente producir una modificación en el sistema de relaciones entre los componentes humanos y didácticos, y no meramente el reemplazo de un componente por otro (Lucarelli, 2001). Esa modificación supone el desarrollo de acciones caracterizadas por la multidimensionalidad, contextualización, explicitación de los presupuestos, reflexión sobre la práctica y búsqueda de la eficiencia en el alcance de las metas educativas (Candau, 2001).

Para desarrollar estos planteos iniciales, el libro se organiza en dos partes. La primera abarca los capítulos I, II y III, donde se realiza un enmarcamiento teórico, histórico y conceptual de la problemática universitaria. En el capítulo I se introducen conceptualizaciones sobre los fines, funciones y desafíos de las instituciones universitarias, la relación docencia e investigación como un eje central de análisis en el nivel superior y la referencia de la universidad en el contexto nacional argentino desde los años noventa, década que constituyó el origen de la situación problemática de la investigación realizada. En el capítulo II se contextualiza a nivel histórico el caso de estudio: la Universidad de Buenos Aires (UBA) y específicamente la unidad académica donde se hizo foco: la Facultad de Filosofía y Letras. En el capítulo III se introduce la mirada didáctica sobre la universidad haciendo hincapié en tres conceptos centrales: articulación teoría y práctica, currículum y formación en investigación.

La segunda parte abarca los capítulos IV a VIII, a través de los cuáles se plantea la formación en investigación en las instancias curriculares investigadas: su abordaje

metodológico, análisis, resultados y la forma en que fueron trabajados los casos en estudio. El capítulo IV desarrolla el abordaje metodológico: explicita la estrategia general utilizada, la selección de casos, las técnicas de obtención de la información empírica y las técnicas de análisis. El capítulo V se centra en los resultados comparativos del currículum prescripto y el capítulo VI en los resultados comparativos del currículum en acción. El capítulo VII presenta el análisis de dos casos en profundidad y el capítulo VIII desarrolla las conclusiones.

Finalmente quisiera realizar algunos agradecimientos. A la UBA al otorgarme una Beca de Doctorado para realizar esta investigación. A la Facultad de Filosofía y Letras en su conjunto y en especial a sus autoridades, por la predisposición que hubo para que pudiera realizar este trabajo sin restricciones. Al IICE (Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación) por ser la sede para realizar esta tarea y conformar un espacio de aprendizaje para los investigadores en formación.

A cada miembro de los nueve Departamentos de las carreras que se dictan en la facultad por su buena voluntad y disponibilidad para atenderme y permitirme acceder a los materiales necesarios. Y por supuesto, de manera especial, a los docentes y alumnos de las cátedras donde se realizaron las observaciones y entrevistas.

A mi Directora de Tesis, Dra. Elisa Lucarelli quien, con su calidad humana y profesional, me impulsó, guió y acompañó en todo este proceso. No tengo más que palabras de agradecimiento por la confianza depositada en mi persona, por su asesoramiento en este trabajo y por su capacidad de dar y brindarse a sus alumnos y al conocimiento.

A la Profesora Dra. María Teresa Sirvent por introducirme al fascinante mundo de la investigación y transmitirme su saber y pasión en este quehacer.

A mi familia, mi mamá, mi papá y mi marido, que son el pilar fundamental e incondicional de mi vida. Muy

especialmente dedicado a Rosa, mi mamá, que me guía siempre y me sigue acompañando desde el cielo.

A todos los que de alguna manera posibilitaron y apoyaron la realización de esta tarea: **MUCHAS GRACIAS.**

—Primera parte—

Enmarcamiento teórico-histórico-
conceptual de la problemática
universitaria

Capítulo I

La universidad: una institución particularmente compleja

a) La universidad: fines, funciones y desafíos

Desde hace unas décadas, la Universidad, como institución, se encuentra en un momento de redefiniciones. Son varios los reclamos y las presiones que recibe de diferentes sectores de la sociedad. Una situación atravesada por incertidumbres y cuestionamientos sobre la eficacia, la eficiencia y la calidad de sus procesos y resultados, hacen que esta institución educativa deba plantearse sus objetivos y su rol en la sociedad, para enfrentar, con vistas al futuro y de la mejor manera posible, los desafíos que se le presentan.

La Universidad que conocemos, es una institución que acompañó los paradigmas de la modernidad (de Sousa Santos, 1995). El proyecto de modernidad, gestado a partir del siglo XVI acogió al capitalismo como modo de producción dominante. Muchos autores, hablan de *posmodernidad* contrapuesta a una *modernidad* compuesta por corrientes como el Iluminismo, el Liberalismo, el Marxismo, el Positivismo; todas coincidían en señalar caminos de progreso e ideales de perfectibilidad social (cada una a su manera). Existen ciertos cuestionamientos y se observan algunas posturas de escepticismo o de desencanto en los grandes proyectos y utopías. Se advierte una cierta declinación de los ideales modernos que producen reclamos que buscan lograr una sociedad justa, igualitaria y democrática, a través de una educación liberadora para todos y con visión de futuro.

Friedberg y Musselin (1996) distinguen tres grandes familias de estudios sobre las cuestiones universitarias. La

primera agrupa los estudios que se centran en los productores (los docentes del nivel superior) o en los productos (los estudiantes), pero que dejan de lado los circuitos de la producción y la estructura que los cobija y los organiza, es decir la trama organizativa de las universidades. Se omite el impacto de las universidades y de los contextos institucionales dentro de los cuales se insertan los profesores y/o estudiantes. En esta categoría entran los estudios sobre la comunidad científica como tal, con sus normas y sistemas de valores (Becher, 2001), la *vida de laboratorio* en sí misma, los mecanismos de evaluación de la actividad científica, así como los procesos de reconocimiento científico y los universitarios como grupo profesional o categoría socio-profesional. Además, se incluyen los estudios sobre los estudiantes universitarios.

La segunda familia considera los estudios sobre la universidad como organización, como lugar en donde se toman decisiones y en el que se asignan recursos. En estos estudios se aborda, entre otros temas, el trabajo académico y el funcionamiento universitario: la diferenciación interna, su estructura jerárquica y su nivel de burocratización. Las consecuencias de estos estudios, según Friedberg y Musselin (1996), son contradictorias. Por un lado, contribuyeron al análisis de la universidad como organización y los procesos de análisis organizacional, pero al mismo tiempo se ha legitimado una manera de ver la universidad desde una concepción empresarial. Asimismo, la universidad se estudia en su contexto más inmediato, pero no en relación con su pertenencia a un conjunto más amplio de instituciones que están en interacción: el sistema de educación superior.

La tercera familia reúne los trabajos (generalmente de tipo comparativo) que sitúan a las universidades dentro de los sistemas nacionales y que se interesan por los modos de coordinación (comerciales, burocráticos, gubernamentales, oligárquicos o profesionales) que prevalecen en el país. Estos estudios, generalmente, se quedan en un nivel formal y a

menudo simplifican en exceso la complejidad real de los sistemas de educación superior y toman solo alguna dimensión que caracterice a los sistemas nacionales. Friedberg y Musselin (1996) desarrollaron un enfoque organizacional comparativo del estudio del funcionamiento de las organizaciones, que intentan reconstruir las propiedades permanentes de los sistemas de relación por medio de los cuales los actores de cada universidad negocian su cooperación en el cumplimiento de sus funciones.

Krotsch y Suasnabar (2002) señalan respecto a este punto, que uno de los estudios con mayor influencia en América Latina y Argentina es la obra de Burton Clark (1983), la cual retoma la tradición de la sociología durkhemniana, acerca de esta problemática ya que aborda la organización institucional en su complejidad.

La universidad es una organización particularmente compleja, por los objetivos que aborda, por la cantidad de actores que intervienen con diferentes intereses, por la diversidad de expectativas que participan, pero tiene una especificidad particular: la producción y transmisión de conocimientos articulados en disciplinas. Como señala Clark (1983), la materia en torno a la que se organiza la actividad universitaria es el conocimiento. El trabajo académico se organiza sobre la base de la manipulación del conocimiento - descubrimiento, conservación, depuración, transmisión y aplicación-, siendo sus tecnologías principales la investigación y la enseñanza.

La complejidad es observada en el carácter conflictivo y altamente fragmentado que preside a las rutinas organizacionales de las universidades. La creciente especialización, el desarrollo de nuevas funciones y espacios que da lugar a la permanente división del trabajo, no es totalmente controlable desde el centro burocrático del establecimiento. De esta manera, la complejización estaría originada en la constitución de diversos mercados al interior

de estas organizaciones que son entendidos por los diferentes actores como

“estructuras de oportunidades y circuitos institucionalmente configurados con formas organizativas y ethos propios que conformarán redes de fronteras difusas” (Krotsch, 1993, p. 21).

En la comprensión del tema, definir la misión institucional implica hablar de la identidad y el carácter de la universidad constituyéndose en la base para el diseño de su perfil y del proyecto institucional. El perfil institucional, según Martínez Nogueira (2000), señala el por qué, el para qué y el cómo de una institución. Incluye temas referidos a las funciones que se privilegian, a su dimensión, a los niveles formativos y a su articulación con el medio. Sus componentes son varios, entre los que se pueden mencionar: la importancia relativa asignada a la docencia, la investigación y la extensión; el *mix* de actividades de grado y posgrado, la cobertura social y territorial a la que aspira; las articulaciones con otros actores sociales; sus estilos de gestión y el patrón de financiamiento a consolidar (Martínez Noriega, 2000).

Para caracterizar a las instituciones a través de sus fines, misiones y funciones, es necesario definir cada uno de los términos por separado. Según Pérez Lindo (1998 y 2001):

- Los *fines* señalan lo que es esencial o fundamental a cualquier universidad. Son los principios fundamentales que justifican el concepto de universidad. Investigar, enseñar en el más alto nivel y formar profesionales constituyen fines esenciales. Por lo general se considera que el rasgo distintivo de la institución universitaria es la producción o el contacto con los nuevos conocimientos.
- Las *misiones* definen la identidad particular de cada institución, su modo de situarse frente a la realidad histórica o social. Son las finalidades particulares o

vocacionales que adopta una universidad en función de sus creencias religiosas, de sus posiciones ideológicas o de sus compromisos sociales.

- Las *funciones* aluden a los propósitos institucionales y al significado social de las actividades universitarias. Se utilizan para designar lo que efectivamente hace la universidad.

Los fines y las misiones contenidas en las normativas, si bien no reflejan la verdadera acción de las universidades, dan una idea de la identidad de la institución. Como señala Krotsch (2003), aunque el tema de los fines es problemático, es una cuestión que nos permite ver la *misión e idea de la universidad*. Preguntarse sobre los fines de una universidad es hacer referencia a los objetivos, misiones o la idea de universidad que tenemos (Krotsch, 2003).

El descubrimiento de los fines u objetivos institucionales debe ser analizado a través de las dos funciones esenciales: enseñanza e investigación. Es decir, descubrir en qué medida las instituciones hacen lo que se proponen hacer.

Algunos autores plantean que la idea latinoamericana de la universidad en un escenario de masificación, diversificación y cambio económico, está planteando un nuevo modelo de universidad. El modelo latinoamericano de universidad representado en las universidades públicas que fuera heredero del cruce de la versión francesa (modelo napoleónico o modelo continental) y las ideas del movimiento de reforma de Córdoba, está en crisis por los procesos de globalización, restricciones financieras, pérdida de legitimidad y cambios de misión. La expansión y diversificación abrió el campo institucional a las universidades privadas (que no eran básicamente herederas del modelo napoleónico y del modelo de la reforma de Córdoba) y esto trajo consecuencias a nivel del sistema, ya que impulsan también otros tipos de modelos de universidad.

La universidad es una institución que genera un debate siempre actual. Constantemente hay que pensarla como lugar de conocimiento y también en su proyección social en la necesaria transformación de la sociedad. Como plantea de Sousa Santos (2005), su especificidad en cuanto a bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye.

Según la mirada de este autor (de Sousa Santos, 2005, pp. 33-37), “las políticas de los '90 pusieron en desafío a las universidades en muchos aspectos incluido el del conocimiento”. La organización y el ethos universitario fueron moldeados en un modelo de conocimiento científico universitario que ha sido predominantemente disciplinar, en cierto grado autónomo del mundo cotidiano, homogéneo y organizativamente jerárquico. A lo largo de estas últimas décadas se dieron alteraciones que desestabilizaron este modelo de conocimiento y condujeron al surgimiento de otro patrón. El autor denomina a esta transición como el paso del conocimiento universitario hacia el conocimiento pluriuniversitario, entendiendo a este último como un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. También es un conocimiento transdisciplinar y heterogéneo que ha tenido su concretización más consistente en las alianzas universidad-industria y, por lo tanto, bajo la forma de conocimiento mercantil. Esta contraposición, entre una presión hiper-privada y una presión hiper-pública, no solamente ha llevado a desestabilizar la institucionalidad de la universidad, sino que ha creado también una profunda fractura en su identidad social y cultural.

También destaca estos cambios Sutz (1994) cuando plantea que hay diferencias entre la situación actual y la pasada en materia de relaciones universidad-sectores

productivos. Estas tendrían que ver básicamente con tres elementos. El primero es el mayor grado de formalización de dichas relaciones, tanto por el pasaje de lo esporádico a lo sistemático como por el carácter marcadamente más institucionalizado que han ido adquiriendo. El segundo tiene que ver con la globalización de las relaciones, que ya no se origina en una o pocas direcciones disciplinarias, sino que abarca progresivamente más áreas de conocimiento. Es decir, cuando antes solían ser una o pocas cátedras o departamentos quienes actuaban en vinculación con la producción, hoy se encuentran abocadas a ello prácticamente universidades enteras. El tercero, finalmente, tiene que ver con el papel de los gobiernos, que están muy involucrados en la promoción de estas relaciones como parte de sus políticas industriales, de ciencia y tecnología y de innovación.

En este sentido, en su libro sobre la *Función Social de la Universidad*, Margetic y Suárez (2006), señalan que uno de los aspectos más cuestionados del sistema de educación superior argentino ha sido el de su aislamiento -real o supuesto- con respecto a las necesidades y requerimientos de la sociedad que lo sustenta. De esta manera, se continúa debatiendo si la propuesta curricular responde a las demandas y expectativas de la comunidad, así como si el desarrollo científico sólo ocasionalmente se traduce en innovaciones tecnológicas transferibles a la sociedad.

Esta situación es reflejada en el análisis de numerosos autores. Boaventura de Sousa Santos (2005, pp. 15-17) identifica las *tres crisis* a las que se viene enfrentando la universidad: la primera es la *crisis de la hegemonía*, resultante de las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad y las que fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX; la segunda es la *crisis de legitimidad* y la tercera la *crisis institucional*.

La crisis de hegemonía evidencia la imposibilidad de responder a la contrariedad entre conocimientos de alta

cultura para la formación de elites y los conocimientos para la formación de la fuerza de trabajo; ambas son exigencias del contexto actual.

La crisis de legitimidad hace referencia a la incompatibilidad entre el control y jerarquización de los saberes que se da a través de mecanismos de restricción al acceso, y las demandas de democratizar el acceso a la universidad y conocimientos que se producen en ella.

La crisis institucional evidencia la discrepancia entre la autonomía institucional y la demanda de productividad social. Esta tensión se vislumbra en la evaluación de la producción de conocimientos científicos (medidos por el número de publicaciones, investigaciones, programas acreditados, etc.) en detrimento de la formación, ya que con estos indicadores no se evalúa la calidad del proceso del aula. Cabe aclarar, que, en muchas ocasiones, en función de los resultados de los proyectos de investigación se otorga el financiamiento y de esta forma se aplica en la universidad la lógica empresarial.

Pedro Krotsch (2003) señala una serie de características salientes de la pérdida de legitimidad de la universidad que deberían ser consideradas ante cualquier intento de reforma:

- el creciente número de universidades, públicas y privadas, señala el desarrollo embrionario de un mercado universitario cuyas reglas de funcionamiento no alcanzan a entenderse aún con claridad;
- la paulatina pérdida del monopolio que otrora detentara la universidad pública sobre la producción, reproducción y consagración de saberes;
- la producción científica tiende cada vez más a realizarse en estrecha subordinación respecto a las demandas de ciertos sectores o a desplazarse desde las sedes universitarias hacia los centros sujetos al control empresario;

- las tradicionales posiciones contestatarias, habitualmente asociadas a las generaciones jóvenes que componen el grueso de la población universitaria se han debilitado, y
- las transformaciones en la calidad y los tiempos del cambio tecnológico impactan sobre los perfiles profesionales, sometiéndolos a un acelerado proceso de resignificación.

En este contexto, las universidades tienden a diversificar su oferta y plataforma de proveedores con el fin de acomodar a un número creciente de jóvenes y adultos con variadas demandas formativas. Asimismo, buscan responder a las dinámicas de expansión, diferenciación y especialización del conocimiento avanzado, en torno al cual se tejen las redes productivas, tecnológicas, de comercio y políticas de la sociedad global. Los sistemas de enseñanza superior también están siendo impelidos a diferenciarse institucionalmente -lo cual aumenta su complejidad- con el propósito de dar cabida a una división y organización cada vez más especializadas del trabajo de producción, transmisión y transferencia del conocimiento avanzado.

La respuesta de las universidades a los nuevos desafíos que enfrenta en este contexto se identifica en tres características principales: (1) la creciente ambigüedad de la educación superior en la cual cada vez es más difícil identificar una única misión de la universidad; (2) la creciente complejidad organizacional de las universidades y de las instituciones de educación superior que enfrentan múltiples responsabilidades bajo las presiones provenientes del mercado, y (3) la reconfiguración de las universidades en tanto instituciones en la medida en que comienzan a compartir sus responsabilidades de enseñanza e investigación con otras organizaciones (Scott, 1999).

En función de esto último, puede considerarse a la universidad como una institución fundamentalmente

educativa. Como señala Camilloni (2001a):

“las universidades son instituciones educativas de mayor nivel de jerarquías que brindan una gama completa de estudios de grado (carreras largas y cortas) y posgrados en todas las ramas del conocimiento. Tienen entre sus funciones inherentes la formación de profesionales, docentes e investigadores, la producción y difusión de conocimientos científicos, y la realización de actividades de transferencia y extensión”.

El reconocimiento de este énfasis en la función educativa, no significa dejar de lado las otras funciones con las que está articulada, como la de producir conocimientos y prestar servicios a la sociedad (Camilloni, 2001a, p. 10).

b) La relación docencia e investigación en la universidad

Las universidades no solo presentan muchas diferencias entre sí, a causa de sus dispares objetivos y características internas, sino que son instituciones sumamente dinámicas. Barnett (2008, p. 15) plantea que las universidades se mueven y cambian de forma, por ejemplo, cuando se registran nuevas líneas en la base disciplinar, cuando las intervenciones en la sociedad adoptan nuevas formas o cuando varían las prioridades y, en ese proceso, el peso de las actividades en la balanza. Es así que el autor afirma que las universidades tienen una arquitectura propia, donde las actividades adoptan unas formas y configuran unos patrones sujetos a cambios constantes. Pero también señala que puede darse la situación de que, pese a la transformación de la forma de la universidad, la investigación y la docencia continúen manteniéndose como actividades predominantes en esta institución. La investigación y la docencia no son solo grandes campos de actividad en sí mismos, sino que en torno a ellos se generan debates acerca de sus interrelaciones (Barnett, 2008, p. 17).

La literatura que trata sobre este tema no es coincidente: hay trabajos en los que concluyen que la relación entre docencia e investigación es nula o muy débil, otros no han demostrado arribar a resultados claros y otros apoyan esta relación, aunque admiten que puede haber niveles diferentes y modalidades de relación.

Hughes (2008) identifica cinco mitos en torno a esta relación y algunos aspectos a considerar en cada caso:

- 1) *El mito de la relación de beneficio mutuo entre investigación y docencia.* La esencia de este mito se basa en que existe una relación que las beneficia en forma mutua.

“No obstante, algunos autores, señalan que no hay pruebas reales de una relación fuerte entre ambas y otros afirman que difícilmente podrá comprobarse dicha relación, por lo cual consideran incluir al aprendizaje ya que es un proceso compartido por las dos. Por eso, el centro del debate pasó de las relaciones entre investigación y docencia a la reflexión acerca de la investigación y el aprendizaje entre mediados y finales de los noventa” (2008, p. 41).

- 2) *El mito de una relación generalizable y estática.* En este punto, el autor plantea que, en lugar de pensar en términos de un ejemplo único de relación entre investigación y docencia, hay que partir de la base de que este vínculo puede variar con el tiempo y nutrirse de diferentes contextos; incluso, en una misma institución se puede encontrar un gran abanico de relaciones diferentes.
- 3) *El mito de separar el saber de la investigación y la docencia.* Este mito surge de una mirada dicotómica de la investigación y la docencia, enfocando al saber como una noción independiente de ambas funciones. Por el contrario, el autor considera que el saber constituye una

pieza clave tanto de la docencia como de la investigación y que

“el problema de situar el saber como requisito previo de una buena docencia y una buena investigación es que se corre el riesgo de menospreciar su importancia a la hora de comprender las numerosas relaciones sujetas al contexto que existen entre investigación y docencia” (p. 42).

- 4) *El mito de la superioridad del profesor-investigador.* Según este mito, los profesores-investigadores son superiores a los profesores que no participan en actividades de investigación. Al respecto, el autor destaca que

“el elemento más controvertido de este mito son las implicaciones discriminatorias que encierra ya que el grado de arraigo de este mito tiene incidencia sobre el desarrollo profesional, la remuneración y el desarrollo de muchos académicos” (p. 43).

- 5) *El mito del estudio desinteresado de la relación entre investigación y docencia.* Según Hughes, la esencia de este mito es que los académicos han estudiado las relaciones entre investigación y docencia sin ningún interés por el resultado. Sin embargo, el autor recuerda que

“el debate sobre las relaciones entre investigación y docencia ha sido impulsado y fomentado por los propios académicos, especialmente por académicos con actividad investigadora, lo que les ha permitido ocupar espacios en revistas de referencia” (p. 43).

Así, Hughes llega a la conclusión de que es posible establecer

“un gran número de relaciones entre las actividades principales de la universidad, así como reconfigurar nuevas actividades o actividades existentes para abrir nuevos espacios. Y para que esto suceda, tenemos que afrontar los mitos existentes sobre el modelo universitario y conseguir olvidarlos” (2008, p. 44).

Al respecto, Barnett (2008, p. 141) plantea que son muchas las fuerzas internas y externas del mundo académico que amenazan con alejar sus principales actividades (investigación, saber y docencia) y presagian la reducción de los espacios de los que dispone. No obstante, también destaca que se han empezado a percibir que las condiciones actuales del mundo académico dejan espacios para repensar las cosas y para hacerlas de otra forma.

Así, Elton (2008, p. 145) concibe que la idea del saber pedagógico puede, a través del aprendizaje, tender un puente (un nexo) entre la investigación y la docencia. Su idea tiene que ver con considerar el aprendizaje en *modo investigación*, esto es, un aprendizaje sujeto a un cuestionamiento y una exploración permanentes, nunca limitado a una rutina. De esta forma, el posible nexo entre la investigación y la docencia, por tanto, se halla principalmente en los procesos asociados comunes más que en sus resultados.

El autor señala que un elemento clave de la investigación es que nace de las mentes de los investigadores y de forma parecida, el aprendizaje en modo de investigación debe nacer de las mentes de las personas que aprenden. Este tipo de aprendizaje es activo y plantea interrogantes de una forma que raramente se observa en el aprendizaje tradicional, en el que las personas que aprenden reaccionan a la información que les proporcionan los docentes. El principal papel de los docentes consiste en comprender pedagógicamente cómo pueden facilitar este aprendizaje a través de la interrogación. Se trata de un saber