

Las universidades de investigación: la gran Ausencia en México

Ricardo Arechavala

Cuando en México se han diseñado políticas y programas de impulso a la investigación científica, pareciera que CONACyT pretende desarrollar esta labor por cuenta propia. Es decir, pareciera que pretende impulsar la investigación aplicando políticas decididas unilateralmente y dando soporte a la investigación de manera directa. Al apoyarse en las universidades, pretende financiar proyectos de investigación surgidos de investigadores que operan en instituciones de corte eminentemente docente. Es notable la ausencia de liderazgos reales entre las universidades del país, en cuanto al desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

Las diferencias entre las universidades de investigación y las eminentemente docentes son tierra ignota para prácticamente la totalidad de los académicos y funcionarios de las instituciones mexicanas. La respuesta a la demanda masiva por educación superior llevó a unos y otros a pensar exclusivamente en labores docentes para los académicos, tolerando, en el mejor de los casos, al personal de carrera que dedica una parte significativa de su tiempo a la investigación.

Aún hace algunos años, por ejemplo, los funcionarios de instituciones de educación superior ni siquiera entendían que un profesor de tiempo completo necesitara un espacio de trabajo que no fuera un aula. Los edificios construidos son exclusivamente los “cajones” que las aulas requieren. Arquitectónicamente, son verdaderos “chipotes” las modificaciones que hay que hacer para adaptar esos edificios de manera que puedan alojar cubículos apropiados para el trabajo de investigación, en cualquier disciplina. El profesor de tiempo completo, o de medio tiempo, que por alguna razón veía reducida su “carga horaria”, consideraba el tiempo liberado como tiempo para buscar ingresos complementarios, es decir, dar clases en otras instituciones.

El punto aquí es que para las generaciones de académicos y de funcionarios universitarios que se formaron en las pasadas décadas, ni siquiera en los bordes de su imaginación conciben modelos organizacionales diferentes, con los patrones de actividad distintos para sus integrantes. Las diferencias en los perfiles organizacionales entre las universidades docentes y las llamadas “de investigación” son algo completamente ajeno a lo que puebla sus horizontes profesionales.

El Reporte Boyer, como uno dedicado a examinar críticamente el modelo educativo de las universidades de investigación, representa un paso más allá de un punto al que ni siquiera se proponen llegar quienes dirigen nuestras instituciones. Este reporte pretende revisar los supuestos sobre los cuales se han desarrollado estas organizaciones, con el fin de identificar las reformas necesarias para llevarlas a, o mantenerlas en la vanguardia de la educación superior en el país vecino. Su lectura nos provoca las siguientes interrogantes, que planteamos deliberadamente como “provocaciones” para quienes se desempeñan como académicos líderes o funcionarios de nuestras IES:

¿Por qué no han aparecido en México universidades con el modelo de las universidades de investigación de los EU? ¿Es el modelo de ese país más apropiado a la realidad del nuestro, que el de otros, por ejemplo Alemania, Francia o Inglaterra?

¿Cuáles son las condiciones estructurales que explican su proliferación y desarrollo de ese tipo de universidades en otros países, pero no en el nuestro? ¿Tiene México, puede, o debe desarrollar condiciones semejantes?

¿Deberían crearse estas instituciones? Si se reformaran nuestras instituciones para fortalecer la investigación en ellas y ligarla más a la docencia, ¿qué lineamientos generales habría que seguir? ¿Existe en México alguna institución, agrupación u organización con la capacidad para diseñar esos lineamientos y convocar a instituciones a seguirlos? ¿O debe continuarse el tipo de evolución “inercial” que el sistema de educación superior ha seguido en las últimas décadas?

Parece obvio que en nuestro país la creación y el desarrollo de universidades ha seguido principalmente el modelo de las instituciones dedicadas a las artes liberales y luego el de la respuesta a la demanda masiva por educación superior, pero ¿existen otras diferencias, de carácter cultural, por ejemplo, que expliquen por qué no han surgido aquí universidades dedicadas específicamente a la investigación, como las descritas en el Reporte Boyer?

¿Es equiparable, y en qué sentido, el nivel que en este terreno han logrado algunas universidades del país, como la UAM-Iztapalapa, por ejemplo? Si no lo es, ¿qué es lo que ha impedido su cabal desarrollo, a pesar de esfuerzos deliberados por conformar universidades con esa orientación? ¿Han sido factores estructurales internos (como el modelo de facultades y escuelas, por ejemplo), factores culturales (por el papel menor que la tecnología y la ciencia juegan en las culturas iberoamericanas, por ejemplo), o inercias institucionales (por la miopía de funcionarios universitarios o la mediocridad de los académicos, por ejemplo)?

Mientras que el reporte describe universidades privadas con mejores condiciones y orientación para la investigación que las públicas en aquel país, en México, las universidades privadas se encuentran más hacia el otro extremo: dedicadas a la docencia y con prácticamente nula idea de la investigación, por no hablar de su fomento y soporte financiero. ¿A qué se debe esto? ¿Es sólo reflejo de los objetivos de rentabilidad y crecimiento en el contexto de la inversión privada? ¿O es consecuencia de diferencias y paradigmas económicos y culturales diferentes? ¿Por qué no han aparecido universidades privadas con una orientación visionaria hacia la investigación, como lo fue la de la Universidad de Stanford, hace más de cien años?

Las universidades de investigación atraen a estudiantes de todo el mundo. Pero, en las propias palabras del reporte, no todos los estudiantes deberían, o estarían interesados en, asistir a ellas. El perfil que marca para los alumnos de esas instituciones no parece ser el común denominador. ¿Significa esto que las universidades de investigación son para las “élites”?

Es interesante que el reporte cite el hecho de que aún en las universidades de investigación muchos de los estudiantes de licenciatura egresan sin haber conocido nunca la investigación de primera mano. Igualmente llamativa es la referencia a que muchos de los profesores son, o bien asistentes sin ninguna experiencia o entrenamiento para la docencia, o bien profesores anquilosados, que usufructúan su nombramiento definitivo para repetir mecánicamente las mismas notas cada año. Esto tiene una llamativa semejanza con lo que vemos cotidianamente en nuestro contexto. ¿Quiere esto decir que no hablamos de diferencias importantes en el contexto cultural y en el papel asignado a las instituciones entre ese país y el nuestro, o bien que las mentes con vocación hacia la investigación son una estricta minoría, que se identifica y agrupa en ciertas instituciones, con independencia de las mayorías, que únicamente aspiran a un documento que acredite el nivel de licenciatura?

El Reporte Boyer está empapado de una preocupación por “reintegrar” la docencia y la investigación, para remediar este problema. Sin embargo, investigación bastante sólida realizada por Clark (1995), muestra que el mismo problema de la separación entre docencia e investigación se da en Alemania, Inglaterra, Francia y Japón, por lo menos. ¿A qué se debe esto? ¿Hay o no en este hecho algo que funcionarios gubernamentales, universitarios y de instituciones como la ANUIES debieran conocer y frente a lo cual debiera adoptarse una postura, que orientara la evolución de nuestras universidades?

El documento analizado cita como deficiencia de las universidades de investigación haberse desviado significativamente de la responsabilidad de conformar una educación de calidad a nivel licenciatura, pues han llegado a considerar, en los hechos, a la docencia como una carga inevitable. Las fuentes de entusiasmo, reconocimiento y mérito son la exploración y el descubrimiento en las fronteras de la ciencia. ¿Son estos dos campos necesariamente incompatibles entre sí?

El reporte afirma, certeramente, que la estatura de las universidades de investigación está determinada por la productividad de sus profesores, por la capacidad para obtener financiamientos externos, por el calibre de las revistas en las que publican. Esto es cierto, y es indicador claro de la madurez de los grupos de investigación en nuestro medio (Arechavala y Díaz 1996), en paralelo con otros criterios que hablan de la capacidad de los grupos para gestionar espacios y recursos intra y extra institucionales. Los criterios para evaluar la investigación son muy claros, e incitan fácilmente a la gente más competitiva a sobresalir en ellos.

Pero, ¿qué pasa con la docencia? ¿Acaso hay criterios tan claros e interesantes para evaluarla? ¿Por qué los criterios, usados incluso en los sistemas de estímulos, premian primordialmente el cumplimiento rutinario y sostenido, sin grandes elementos para valorar los resultados? Una parte de la respuesta puede estar en la afirmación que sostiene que la educación es la más ineficaz e ineficiente de las actividades sociales. No hay proporción entre los esfuerzos y los recursos invertidos, por un lado, y los resultados, por el otro. Cuando los

objetivos de un ciclo no se cumplen (como tristemente es lugar común), nadie hace algo al respecto, como no sea trasladar el problema al ciclo siguiente.

La investigación es radicalmente distinta. Genera un interés intrínseco, da claramente lugar a reconocimiento y prestigio. Responde visiblemente a la cantidad de esfuerzo y recursos que se invierten en ella. Hacia ella gravitan las personas más ambiciosas, motivadas y brillantes.

¿Está la docencia entonces condenada a ser refugio de las mentes menos brillantes y ambiciosas? El perfil de nuestras instituciones de educación superior, ¿es función de este fenómeno?

El reporte resalta la importancia del ambiente estimulante que las universidades de investigación significan. Hace notar que integran comunidades de “aprendedores” (*learners*), designando con el término gente que activamente aprende lo que ocurre a su alrededor, sea un investigador en astrofísica, o un estudiante de primer año de licenciatura. Sin embargo, aunque no lo afirma por contraposición con las universidades tradicionales, bien vale la pena explorar esta idea. ¿No es un rasgo distintivo del investigador contar con una mente independiente, que activamente busca y aprende de su entorno, confiando en sus propios recursos y buscando ampliarlos por sí misma constantemente? ¿No es esto esencialmente distinto de la actitud de aprendizaje pasivo, generalizada entre la mayoría de los estudiantes?

De hecho, la formación de un investigador en las universidades con más reconocimiento en este terreno depende fundamentalmente de que sea una mente con estas características de iniciativa y curiosidad (Arechavala, 1987), más que ser una mente que necesita siempre que alguien “le enseñe”, como parece ser la norma. ¿Hay diferencias fundamentales entre quienes tienen inclinación hacia la investigación y quienes no la tienen, o es simplemente la influencia de haber estado expuestos a ella, o bien de la “calidad” de la educación recibida en la familia y en la escuela? ¿Es el perfil del sistema educativo en general, una degradación de lo que debería ser una buena educación? ¿Hay una desviación radical de propósito, cuando pensamos a la educación siempre como la forma de “enseñar” a los muchachos algo que no pueden aprender por sí mismos? ¿O bien cuando se concibe (como casi siempre es el caso) como la necesidad de enseñar a los alumnos algo que jamás aprenderían por sí mismos, puesto que no les interesa?

Afirma el reporte inequívocamente: *“Everyone at a university should be a discoverer, a learner”*. Pero, ¿es esto posible, incluso en principio? La respuesta del propio documento es en sentido afirmativo, pues sostiene, sin fundamentar, que la docencia y la investigación están inextricablemente ligadas. Sin embargo, esto evidentemente no es cierto. La evidencia es contundente: nuestras universidades docentes muchas veces no tienen la menor idea de lo que es la investigación a nivel institucional, y las universidades de investigación de los Estados Unidos, en palabras del análisis citado, adolecen de una separación flagrante de las dos actividades.

El estudio de Clark muestra claramente que esta separación no es un fenómeno exclusivo de ese país, sino compartido por Alemania, Francia, Inglaterra y Japón. ¿No es lógico, entonces, suponer que existen fuerzas inherentes a los procesos de educación para las mayorías y la formación para la investigación?

Frente al “calibre” de las personalidades llamadas a integrar la Comisión Boyer, es de extrañarse que no hubiera un trabajo previo de estudio de estas cuestiones, recurriendo a documentos como el de Clark, por ejemplo. De muchas maneras, este documento resulta bastante más serio. No sólo es más concienzudo, sino que identifica factores específicos que tienden a separar la educación de la docencia: a) la necesidad de masificar la educación, b) incremento en el mercado laboral de la demanda por profesionales altamente calificados, c) el ensanchamiento de la brecha entre el conocimiento de frontera y el conocimiento codificado para la enseñanza, y d) la dependencia cada vez mayor de financiamiento y supervisión gubernamental de la investigación (Clark, 1995: 192-193).

La investigación en el mundo occidental se ha convertido por necesidad en algo cada vez más especializado y competitivo. Quienes deciden estar en la frontera del conocimiento, tienen poco tiempo para atender las necesidades de estudiantes, especialmente de estudiantes que requieren que el conocimiento les sea suministrado cada vez de manera más sistematizada y predigerida. La tendencia es a que la investigación de frontera se haga cada vez más en institutos y centros de investigación que son independientes de las universidades.

La docencia, al masificarse, genera también fuerzas que tienden a alejarla de la investigación. Conforme aumenta la población de cada nivel educativo, se incrementa la necesidad de cursos y niveles propedéuticos o remediales. Se incrementa la necesidad de reducir los requerimientos al mínimo común denominador, para atender cada vez a un mayor número de estudiantes que carecen de la motivación y el interés por la investigación, o por el simple aprendizaje. Esto genera prácticas en el reclutamiento de los docentes, en los criterios de evaluación de su desempeño y en muchas otras variables que conforman organizaciones esencialmente distintas a las requeridas para la investigación.

Muchas otras causas pueden identificarse fácilmente a nivel individual, como es el nivel de motivación, creatividad y dedicación, la orientación vocacional, etc. Muchos otros factores, como los también analizados por Clark, operan a nivel institucional (como la relación de tutores a estudiantes, obligada por el simple crecimiento de los sistemas educativos, por ejemplo) y a nivel de los sistemas nacionales, determinando la posibilidad o imposibilidad de integrar estas tareas. ¿Por qué se desconocen de manera tan ingenua estos factores en el Reporte Boyer?

El propio reporte afirma que la posibilidad de que se integren ambos dominios es sólo eso, una posibilidad. Aún esta afirmación parece más el enunciado de algo deseable y de buenos propósitos, que una descripción de hechos. En todo caso, debería estar respaldada por conocimiento psicológico y sociológico de las conexiones causales que pueden hacer, de una universidad de investigación, una organización que produzca esos resultados.

Esos conocimientos no los tenemos, por la sencilla razón de que no se ha hecho investigación sistemática al respecto. El propio reporte no deja de sonar ingenuo y simplista en este aspecto, cuando hace radicar en los “derechos” del estudiante en este tipo de organización la posibilidad de encontrar la educación “integrada (o integral) que le convertirá en líder en los campos de conocimiento en el siglo veintiuno”.

Por supuesto, el CÓMO puede la institución lograr estos fines sigue quedando en el nivel de buenos deseos, no en el nivel de procesos diseñados bajo un conocimiento de las conexiones causales que asegurarían que la organización y los individuos funcionen como deben para lograrlo. Por ejemplo, afirmar que cada estudiante de licenciatura necesita un tutor, es simplemente perder de vista que los investigadores tienen un tiempo limitado para atender a tantos alumnos. Sostener que los profesores van a integrar cursos paralelos colegiadamente es ignorar todos los incentivos y rutinas organizacionales que han llevado a los académicos a no tener contacto entre sí, ni siquiera cuando deberían impartir en forma secuencial distintos niveles de una misma materia. Suponer que los departamentos buscarán organizarse en función de los intereses de los alumnos, y no de su propia dinámica, es suponer que las organizaciones operan y se adaptan sobre la base simplemente de buenas intenciones, o que los alumnos pueden tener la adecuada coordinación y poder de negociación para expresar y defender sus intereses.

El perfil de las organizaciones en las que operamos cotidianamente determina nuestra conducta mucho más allá de lo que percibimos o nos gustaría reconocer. Sus rasgos, rutinas, cultura y sistemas operan causalmente sobre nuestro desempeño. Interactúan con nuestro perfil psicológico y motivacional para producir o reprimir conductas. La mayoría de las veces simplemente no lo percibimos. Si deseamos desarrollar universidades de investigación, integrada con la docencia o no, deberíamos tener más conocimientos de la forma en la que operan estas causas, desde el nivel de las políticas públicas y el financiamiento, hasta el perfil psicológico de quienes asumen o no una carrera de investigación.

Conclusión

El Reporte Boyer es un esfuerzo interesante por señalar rumbos para que las universidades de investigación regresen a modelos que den más importancia a la docencia. Señala como problema fundamental que en el contexto de una organización dedicada a la productividad investigativa, los estudiantes de licenciatura quedan como ciudadanos de segunda, recibiendo una educación de menor categoría.

Desde la perspectiva de México, este documento ofrece una visión interesante, en tanto que nosotros aún no logramos desarrollar las modalidades de instituciones dedicadas primordialmente a la investigación. Sin embargo, antes que aflojar (o iniciar) el paso en el esfuerzo dirigido a ello, parece importante repensar nuestros propios modelos educativos, para ver si es posible integrar investigación y docencia, a fin de generar una formación más productiva y valiosa que la que actualmente damos a nuestros estudiantes.

El documento analizado, sin embargo, resulta bastante ingenuo, en el sentido de que el cambio que propone sólo puede lograrse sobre la base de un conocimiento más analítico y sistemático que el que maneja. Para fundamentar sus afirmaciones, debiera exhibir mayor conocimiento del proceso de formación de investigadores, de los contextos organizacionales en los que se desarrolla la investigación y la docencia, de los factores de esos contextos que determinan y orientan la actividad de quienes en ellos trabajan, de los procesos de formación de grupos de investigación, del efecto de sistemas y procedimientos administrativos (burocráticos) de las instituciones en la gestión de esos grupos, etc. Ese es un conocimiento que actualmente no tenemos.

Podemos dejar a la lucidez promedio de los funcionarios universitarios el proceso de cambio, o podemos generar el conocimiento sistemático que esos cambios requieren en nuestro medio.

Probablemente lo más interesante del Reporte Boyer, sin embargo, es el espíritu en el que el documento se genera: la revisión sistemática y profunda de un sistema educativo, en el que participan las mentes más claras y las personas de trayectoria más destacada en el medio.

¿Está completamente fuera de nuestro alcance hacer un esfuerzo parecido, o mejor, para encontrar los criterios que permitieran afinar el rumbo del desarrollo de nuestras universidades? ¿O tendremos que seguir dejando su evolución a la influencia de los criterios y las políticas diseñadas por funcionarios gubernamentales, como las que conocemos hasta ahora? ¿Debería la ANUIES marcar un liderazgo en este sentido? ¿Cuenta con los recursos para ello? ¿Deberían promoverse estos análisis y definición de rumbos en la propia revista?

Referencias

- Arechavala, Ricardo (1987). "La Formación de Investigadores: un modelo basado en habilidades, valores y actitudes", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES.
- Arechavala, Ricardo y Díaz, Claudia (1996). "El Desarrollo de los grupos de investigación en la Universidad de Guadalajara", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES.
- Clark, Burton R. (1995). *Places of inquiry: Research and advanced education in modern universities*, University of California Press, Berkeley.