

SOBRE ALGUNOS LUGARES COMUNES RELATIVOS A LA ENSEÑANZA Y LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La universidad de investigación está de moda. Tan es así que hace relativamente poco tiempo tuvo lugar todo un congreso con ese tema, al que fui invitado como panelista con la consigna más específica de hacer una reflexión sobre los *principios*, los *valores* y la *función social* de eso que llamamos la universidad de investigación¹. Más particularmente, se nos envió una lista con cinco puntos a los que debía ceñirse nuestra participación. He aquí esos cinco puntos:

1. Autonomía académica responsable y eficiente, condición para la generación de nuevo conocimiento.
2. Existencia de mecanismos que garanticen la prevalencia de los valores académicos sobre cualquier otro tipo de valores.
3. La investigación como aval de la educación de calidad y como aporte al patrimonio cultural del país.
4. Los programas de posgrado: plataforma para la consolidación de los grupos de investigación.
5. Universidades públicas estatales: de sistemas cerrados a universidades de investigación abiertas y socialmente responsables.

No había terminado de leer esa lista cuando ya sabía cuál iba a ser mi papel en el panel. La misión del filósofo, tal como fue definida por su padre fundador, Sócrates, consiste en sacudir a ese “caballo grande y noble, pero un poco lento por su tamaño”, que es la *pólis*, “y que necesita ser aguijoneado por una especie de tábano”. Siendo yo filósofo, me tocaba la tarea de hacer de tábano y llamar la atención del auditorio sobre los supuestos falsos que hacemos cuando hablamos (como decía Sócrates) de “las cosas que más importan”.

En efecto, lo primero que hay que decir es que los cinco puntos que plantearon los organizadores de aquel congreso son en realidad *lugares comunes* que esconden justamente una enorme falta de reflexión. A lo que vengo oyendo de un tiempo acá, todo mundo habla de las ideas contenidas en estos cinco puntos como si fuera por lo demás clarísimo que se habla, primero, de los valores o principios que debemos seguir y, segundo, que dichos valores o principios son todos maravillosamente compatibles entre sí. De hecho, considérese la frase que resumía el propósito del panel mencionado:

Principios, valores y función social en la universidad de investigación: Importancia de la investigación en la promoción de una

FERNANDO LEAL
CARRETERO*

* Universidad de
Guadalajara.
Correo e:
f.leal@prodigy.net.mx

¹ Se trataba del Primer Congreso Nacional sobre la Situación de la Ciencia y la Tecnología en las Universidades Públicas de los Estados, Los Cabos, Baja California Sur, los días 6 y 7 de octubre de 2003. El título del congreso era “Hacia un modelo nacional de universidades de investigación para el siglo XXI”. Este ensayo es una versión ampliada, corregida y espero que mejorada del texto que preparé entonces para su distribución entre los participantes a mi presentación oral.

educación de calidad para las universidades socialmente responsables y robustas.

Es evidente que esta frase reúne todos los lugares comunes y que sólo tiene sentido si se supone tal “armonía preestablecida” entre los valores en cuestión. Ahora bien: *la tesis fundamental que quiero presentar aquí es que no hay tal armonía preestablecida*. Antes al contrario: en el mundo real los valores mencionados se encuentran una y otra vez en conflicto; y aprender a ver esto con claridad es una precondition de cualquier discusión y propuesta sana.

Junto con esa tesis fundamental presentaré varias tesis secundarias. Todas ellas pretenden ser provocadoras, y si bien pueden ser *incorrectas*, al menos espero que sean *claras*, que es la característica más importante que deben llenar para el fin de incitar a la discusión. Por lo demás, no se me oculta que la defensa de esas tesis será necesariamente inadecuada en un ensayo breve como este.

Digo, pues, que los valores en la lista no son necesariamente compatibles. Un sencillo análisis así lo muestra. Comencemos con el primer punto de la lista:

Autonomía académica responsable y eficiente, condición para la generación de nuevo conocimiento

Utilizo cursivas para destacar las palabras que expresan los valores o principios que presumiblemente deben guiarnos. En el punto 1 de la temática de panel se habla, para empezar, de *autonomía académica* (que supongo significa que los académicos decidan sus cosas sin que nadie se meta con ellos). Este es, en efecto, el más viejo y sólido de los valores que defiende la academia desde siempre. Pero hay un pequeño problema: se dice que esa autonomía académica debe ser *responsable* y *eficiente*.

¿Por qué es esto un pequeño problema? Porque con una mano se da (autonomía) lo que con otra mano se quita (responsabilidad y eficiencia). Veamos: no quiero decir que estos fines, autonomía por un lado, responsabilidad y eficiencia por el otro, sean totalmente incompatibles, sino sólo que pueden llegar a serlo, y más nos vale que seamos concientes de ello a fin de que nuestra reflexión sea fructífera. Cualquiera que haya trabajado como investigador o como profesor sabe perfectamente que sus fines no son siempre compatibles con los de los administradores universitarios. Si entendemos por autonomía académica que los académicos decidamos nuestros asuntos, entonces habrá conflicto tarde o temprano con los administradores universitarios: sus intereses y sus valores (digamos: responsabilidad y eficiencia) son distintos de los nuestros (digamos: generación de conocimiento). En efecto, afirmar que la *generación de conocimiento* sólo es posible si la autonomía es responsable y eficiente, es decidir, por definición (por

decreto) lo que es una cuestión empírica. Esta es la actitud que estoy atacando aquí. En efecto, lo que nos muestra la historia de la ciencia es que la generación de conocimientos tiende a proceder de una manera sumamente ineficiente e incluso muchas veces bastante irresponsable². Estos son hechos y un signo de madurez es el distinguir los hechos de los buenos deseos.

Un tiempo se pensó (todos pensamos-ingenuamente) que la solución era fácil: había que poner a los académicos en los puestos administrativos. Lo hicimos, y ¿qué pasó? Lo que pasó —y lo que es natural y correcto que pase siempre— es que, una vez asumidos esos puestos, los académicos se volvieron justamente administradores. Esto no es un problema de personalidad, sino de puesto³. He oído muchas veces hablar a mis colegas de *traición* en este contexto: al volverse administradores, los académicos se olvidaron de la academia, es decir de sus propios valores. Semejante lamentación, digna casi de Jeremías, presupone que se trata de un mero problema de personal: no dimos con las personas idóneas y, por tanto, todo sería cuestión de hallar académicos que se vuelvan administradores sin dejar de ser académicos. Esto es una manera chata y miope de ver las cosas. El asunto va más allá de las personas y los individuos: autonomía y eficiencia son valores no siempre compatibles y a menudo antagónicos.

Passons. Supongamos cierto lo que sabemos por experiencia que no es cierto, a saber que administradores universitarios y académicos se entienden a las mil maravillas. Y supongamos que, cuando se habla de autonomía académica se está hablando de toda una universidad y no sólo de su parte académica, es decir, que se incluye la parte administrativa. En ese caso todavía habría que hablar de los miles de tensiones que surgen entre tal universidad y los administradores públicos externos (los burócratas de la SEP, del Conacyt, de la UNAM, etcétera), por no hablar de los políticos en un sentido más estricto (senadores, diputados, gobernadores, etcétera). Hay que llegar a este punto, porque es aquí donde en último término hay que colocar los presuntos valores de responsabilidad y eficiencia, ya que son tales agentes públicos quienes, a final de cuentas, deciden cómo se miden y verifican dichos valores (qué es, pues, responsabilidad y qué es eficiencia), y justamente no los administradores universitarios y muchos menos los académicos mismos.

Veamos este asunto de la eficiencia más despacio. Una queja constante de todos los académicos e investigadores es la manera como las instituciones públicas (y probablemente las privadas también, aunque con sus diferencias) nos miden, pesan y cuantifican. Se nos olvida una gran lección que en su día trataron de enseñarnos Max Weber (1909) y Vilfredo Pareto (1913), cada uno a su manera y en su estilo: mientras exista un criterio objetivo (óigase bien lo que digo: no un criterio correcto, bueno, plausible o admirable, sino *objetivo*) al hilo del

² A nadie que conozca la literatura relevante se le oculta que la historia de la ciencia es un tejido de accidentes (Roberts, 1989), repeticiones y oportunidades desaprovechadas (Crombie, 1994), pequeñas y grandes intrigas políticas (Rouse, 1987, Hughes, 2003) y a fin de cuentas desperdicio de tiempo, dinero y esfuerzo (Kealey, 1996, Dalen & Klamer, 2005). Las cosas son como son y no como quisiéramos que fueran.

³ O de ambas: porque los académicos que eligen ser administradores lo hacen por tener cierta personalidad, al igual, por lo demás, que los que no eligen ese camino. Si el lector tiene dudas de la solidez de esta afirmación, le vendría bien leer la amplia literatura experimental sobre el tema. Podría comenzar con Ickes, Snyder & Garcia, 1997.

cual se pueda construir un máximo o un óptimo, cualquier protesta en nombre de la “calidad” –como opuesta a la “cantidad”– es inefectiva y está condenada al más patético de los fracasos⁴. En vez de perder el tiempo con todo eso, al tiempo que frenéticamente tratamos de adaptarnos a esos criterios (concretamente: a juntar puntos), deberíamos ponernos en serio a pensar en contracriterios igualmente objetivos e igualmente cuantitativos. Está muy bien hablar de valores, pero no es suficiente. *El discurso sobre valores no va muy lejos si no va acompañado de criterios duros*. Los académicos están –estamos– como todo mundo en medio de una lucha por los escasos recursos disponibles. De esto no hay duda. La cuestión es cómo llevar esa lucha. Y los burócratas nos están ganando la partida.

Sigamos con el segundo punto de nuestra lista:

Existencia de mecanismos que garanticen la prevalencia de los valores académicos sobre cualquier otro tipo de valores

Cuando en el segundo punto se dice *valores académicos*, se supone (quiero creer) la *autonomía académica* como el primero de tales valores (*cf.* punto 1). Sin embargo, no basta decir que los académicos deban ser libres en sus decisiones, sino que hay que decir para qué quieren ser libres. Doy en suponer que el motivo se puede describir de la manera siguiente: queremos la búsqueda desinteresada del *conocimiento* y de la *verdad* en las áreas de trabajo de cada uno a las luces de cada uno, y siendo sólo controlados por los pares⁵. A la primera parte de mi descripción apunta la alusión a *generación de nuevo conocimiento* en la discusión anterior sobre el punto 1, mientras que la segunda se remonta a la autonomía académica.

Hasta aquí todo va muy bien. Pero el punto 2 no solamente exalta los *valores académicos*, sino que habla de garantizar su prevalencia sobre *cualquier otro tipo de valores*. Este punto está en contradicción con el punto 1: ¿cómo podríamos garantizar la prevalencia de los valores académicos sobre cualquier otro tipo de valores si acabamos de decir en el punto 1 que debemos ser responsables y eficientes? Como dije antes, algunos lectores dirán que solamente el trabajo académico responsable y eficiente merece el nombre de académico. Pero eso es postular una armonía preestablecida: una pura afirmación sin fundamento y con sobradas pruebas empíricas de inexactitud.

Supongamos que somos capaces de generar, como académicos, criterios distintos, pero igualmente objetivos para que se mida la eficiencia y la responsabilidad. Entonces, y sólo entonces, podemos decir que vamos camino de encontrar mecanismos que garanticen la prevalencia de los valores académicos sobre los otros valores. De otra manera lo que tenemos son mecanismos que garantizan justamente lo contrario: la prevalencia de otros valores sobre los académicos.

⁴ De hecho, esta disputa entre la calidad y la cantidad confunde dos planos del problema:

1) la necesidad de criterios objetivos y cuantitativos en cualquier implementación de incentivos monetarios, y 2) la existencia de efectos perversos de los incentivos puramente monetarios como medio para alcanzar la eficiencia. En este ensayo me restrinjo exclusivamente al primer tema, si bien cualquier reflexión completa sobre el mejoramiento de las universidades debe abarcar también el segundo, y en ese caso acudir a la excelente literatura sobre incentivos en organizaciones (Baker, 1992; Gibbons, 1998; Prendergast, 1999, 2001; Akerlof & Kranton, 2005).

⁵ Recuerdo al lector que estamos aquí hablando de valores. No soy tan ingenuo como para suponer que todos los académicos busquen todo el tiempo este único objetivo.

Ahora bien, la cosa se complica un poco cuando pasamos al tercer punto de la lista:

La investigación como aval de la educación de calidad y como aporte al patrimonio cultural del país

Aquí se habla de *educación de calidad* en tanto que basada en la *investigación*, el cual es presumiblemente otro de los *valores académicos* del punto 2. Se trata, en efecto, de un valor que se remonta a las reformas de Humboldt (1810): el concepto mismo de “universidad de investigación” del que se habla aquí, el concepto de la necesaria unión entre enseñanza e investigación, tiene su origen en aquellas reformas. Lo primero que conviene observar es que, hoy día, justo en la patria de Humboldt, la tendencia es a substituir las universidades por institutos independientes: en aquéllas se enseña cada vez más al tiempo que se investiga cada vez menos, mientras que en éstos se comienza a concentrar la investigación sin enseñanza o con poca enseñanza. Con otras palabras: la nueva universidad de masas no parece ser muy compatible con las ideas humboldtianas.

Pero dejemos eso y preguntémosnos: ¿es absolutamente cierto que la educación de calidad se basa en la investigación? Recuerdo a los lectores otra vez que no se trata de afirmar, de postular, de decretar. Después de todo, la cuestión es empírica; y hay bastante evidencia de que, al menos en ciertas áreas la investigación no solamente no ha mejorado la educación, sino que la ha posiblemente empeorado. Tal me parece ser indudablemente el caso de la enseñanza de la lectura y la escritura; y probablemente también el caso de la historia y la literatura, y más generalmente la enseñanza de las Humanidades. Me puedo imaginar que esto pudiera llegar a ser el caso también para las demás disciplinas, económico-administrativas, biológico-médicas o científico-tecnológicas, pero no opino por carecer de información. Y ciertamente se podría argumentar que en algunos o todos estos casos el problema pedagógico no está en la investigación, sino en la promulgación del “pensamiento crítico”; pero como este famoso “pensamiento crítico” suele ser parte de la ideología de los académicos así como de su mal uso de este término (Leal, 2003a), estas sutilezas importan bastante poco.

Comoquiera que ello sea, el punto 3 se suele entender en el sentido de que todos los profesores deberían ser investigadores. Esto me parece un error profundo. Veamos. En todo rigor hay contradicción parcial o posible entre la *autonomía académica* y la *educación de calidad*, por cuanto se estaría forzando a las universidades a hacer investigación. Tal parecía ciertamente el propósito del congreso que mencioné al inicio de este ensayo. No me interesa aquí tomar partido por una cosa o la otra, pero sí insistir en que no se pueden tener ambas: *autonomía* y

obligatoriedad investigativa. Hay que sacrificar una cosa en aras de la otra, al menos parte del tiempo o en alguna medida. Recalcar esto es tanto más importante cuanto hay voces, y no son voces sin autoridad, que han dicho que ni todo buen investigador es buen maestro ni todo buen maestro es buen investigador. Un poco de matemáticas muestra que hay cuatro combinaciones. Abogar por los dos valores supone que sólo la combinación “buen maestro, buen investigador” es posible o deseable (digamos autonomía académica, pero sólo para los que ya aceptan que las universidades deben ser de investigación o montar la educación sobre la investigación). Las dos combinaciones más usuales (bueno en un oficio, malo en el otro) se ignoran y la consecuencia puede ser que acabemos con un número mayor de la cuarta combinación (malo en los dos oficios) de lo que nos gustaría o consideraríamos deseable. Así como antes distinguimos entre dos tipos de universitario: los administradores y los académicos; así también habría que distinguir ahora entre dos tipos de académico: los profesores y los investigadores. Que ocasionalmente se den con excelencia dos cosas (profesor e investigador), y aún las tres (profesor, investigador y administrador), en una y la misma persona, no es razón para pensar que esto es común y mucho menos la regla. No hay armonía preestablecida aquí tampoco.

Pero el punto 3 no sólo se contenta con inventar una armonía preestablecida entre investigación y educación, sino que, encima de eso, habla también de aportar al *patrimonio cultural* del país. Esto de entrada me parece un *ex abrupto* nacionalista bastante preocupante. A alguno de ustedes puede sonarle más bien inocente, pero si de veras fuera inocente no sería necesario que el punto 3 lo recalcara. Quiero decir: si la buena investigación es ya *per definitionem* parte del patrimonio cultural del país (lo cual sería el sentido inocente), ¿a qué ponerlo? Y si no lo es, sino que por el contrario se requiere un esfuerzo especial para colocar al país en un lugar “de honor”, entonces se trata en efecto de nacionalismo, y cualquiera que conozca la historia de la ciencia, y particularmente de las Ciencias Sociales, sabrá que los resultados del nacionalismo han sido todo menos deseables, y ciertamente más de una vez incompatibles con los valores académicos. Un ejemplo notable, pero por desgracia no único, es el nacionalismo en economía (Leal, 2003b).

Sigamos con el cuarto punto de la lista:

Los programas de posgrado: plataforma para la consolidación de los grupos de investigación

Veníamos hablando de *educación de calidad*, e ingenuamente creyendo que nos referíamos a toda la educación superior. Pero el punto 4 saca a relucir otro lugar común: el énfasis sobre los programas de posgrado, el cual, por supuesto, resulta que también se basa en la *investigación* y

se orienta hacia la investigación (digamos: se trata de la formación de investigadores por investigadores).

Pues bien, y a riesgo de enemistar a mi lectores: no está claro que la educación de calidad sea la de posgrado, ni que la mejor educación de posgrado se deba basar en la investigación. Estas son meras afirmaciones dogmáticas. De hecho, y para decirlo de una vez: nuestros posgrados de investigación son en mi opinión un grave error. Hemos copiado las instituciones europeas, las cuales fueron concebidas desde un punto de vista elitista, decimonónico, basado en una muy sólida educación preuniversitaria. Esos supuestos ya no valen en Europa, lo cual es la principal causa por la que la investigación de punta rara vez se realiza allá. Pero lo peor es que nunca valieron en México. En los Estados Unidos en cambio se prefiere la escolarización, y creo que es a ellos a quienes debemos imitar. Mientras no lo hagamos, no tendremos investigación que valga la pena. De hecho, no tendremos tampoco educación que valga la pena, ya que los posgrados son a menudo la última oportunidad que tenemos de educar a los estudiantes cuya formación ha sido defectuosa.

Pero aquí no acaban los problemas. El punto 4 habla de consolidar los grupos de investigación, y con ello saca a relucir ese otro lugar común de que la investigación —la buena, se entiende— tiene lugar en grupo. Es curioso que esto haya sido aceptado sin más por todos. Me rebelo contra ella. La mayoría de las cosas que yo al menos he hecho —y una parte importantísima de las cosas que se han investigado siempre y en todo lugar— no han sido hechas en grupo. Sin duda creo como el que más que solos nada somos, y que la grandeza de las empresas humanas se deben al esfuerzo colectivo, pero de allí a decir que tenemos que trabajar en grupo hay un abismo (y por cierto un abismo creado por el prejuicio, y basado en la ignorancia de la historia de las ciencias)⁶.

Damos por supuesto, pues, que los posgrados son lo que se necesita, que éstos deben basarse en la investigación y orientarse hacia ella, y que merced a ellos tendremos finalmente los grupos de investigación sin los cuales nada de lo que queremos es posible. En cambio note el lector lo siguiente: no se habla ni aquí ni en ningún otro lado de una de las condiciones absolutamente indispensables para hacer investigación, y en general para la vida académica: *las bibliotecas, que requieren una enorme inversión y en las que siempre pensamos en último lugar, si es que pensamos en ellas alguna vez*. El ejemplo que el SNI nos ha dado al no permitir siquiera que se forme un acervo de las publicaciones de los investigadores que sus propias comisiones consideran lo mejor del país es la mejor prueba —por si hiciera falta— de que en las altas esferas de la burocracia estas cosas no tienen ningún valor⁷. Es curioso que se hable tan poco de estas cosas, a pesar de su importancia. (Por cierto: una vez más, el sistema de bibliotecas de los Estados Unidos es muy superior al europeo). Tal vez ese silencio se debe en buena parte a la

⁶ Otra cosa es que se disfrace como trabajo de grupo lo que es en último término la apropiación del trabajo de los estudiantes por parte de investigadores establecidos. Pero esta es una cuestión delicada, en la que entran además diferencias de criterio, costumbres y etiqueta entre las Ciencias Naturales y las Sociales, por lo que prefiero contentarme aquí con dejarla indicada.

⁷ Otro ejemplo: hoy día la iniciativa JSTOR (www.jstor.org) lanzada por varias universidades estadounidenses es el comienzo de un igualamiento de las condiciones de acceso a la información científica a nivel global; y sin embargo resulta muy difícil convencer a los funcionarios de la urgente necesidad de que todas las universidades mexicanas se afilien sin restricciones a JSTOR.

idea del trabajo en grupo; en efecto, el uso de bibliotecas es en último término obra solitaria.

Comoquiera que ello sea, la falta de libros, de la mano con nuestra obsesión con los posgrados de investigación a la europea que mencioné antes han producido en general resultados muy inferiores a los que cabría esperar. Tratamos de satisfacer los criterios tortuosos de Conacyt (eficiencia terminal, número de profesores con tal o cual título y tal o cual perfil, etcétera) con mayor o menor éxito, pero no hay, creo, quien no tenga serias dudas acerca de si estamos haciendo lo que deberíamos estar haciendo en vista de los ideales puramente científicos o incluso de otros que no son científicos.

Pero ya he hablado antes de este espinoso asunto de los criterios, y es hora de terminar con el quinto punto, el último del panel:

Universidades públicas estatales: de sistemas cerrados a universidades de investigación abiertas y socialmente responsables

El punto 5 hace una referencia algo misteriosa a *universidades abiertas*, que supongo quiere postular que no sean torres de marfil, sino que se vinculen con el mundo externo, en particular con el sector público, el sector privado y las organizaciones no gubernamentales. Esto se confirma con la referencia a la *responsabilidad social*, término muy en boga.

El punto 5 supone otro tipo de armonía preestablecida: entre los intereses de la academia (que por simplicidad de la discusión podemos suponer homogéneos entre profesores e investigadores, armónicos entre unos y otros y con los administradores, y manifestados en su modo máximo en los posgrados y dentro de éstos en los de investigación) y los intereses de la sociedad. Este último supuesto es, si se puede, aún más dudoso que los anteriores. De hecho, y para decirlo de una vez y sin ambages: el concepto de *responsabilidad social* esconde una falacia. Como en muchos otros casos, el adjetivo “social” es un abuso. La investigación conlleva responsabilidad, punto. ¿Cuál es la responsabilidad del investigador? Encontrar la verdad, o al menos buscarla, y luego transmitirla: tal y no otro es el valor académico por excelencia. Ya sé que muchos académicos e intelectuales piensan que eso de la verdad es algo “superado” y que en último término no hay tal (o incluso que detrás de eso no hay sino “voluntad de poder” o alguna otra entidad igualmente repugnante); pero quienes así piensan no disponen ni de conocimientos ni de métodos para intentar siquiera alcanzar la verdad (Gross & Levitt, 1994; Sokal & Bricmont, 1997; Nagel, 1997; Boudon, 1998; Fernández-Armesto, 2001; Lynch, 2004). En cambio, lo de la responsabilidad social no es otra cosa que decir que los investigadores estamos aquí para resolver los problemas del mundo.

Esto no solamente es una gran tontería, sino que manifiesta uno de los por desgracia más típicos defectos de los intelectuales y académicos: la arrogancia, o tal vez habría que decir incluso la megalomanía.

Pero supongamos que, con la usual falta de reflexión, aceptamos este supuesto valor y supongamos también que no hay contradicción entre *autonomía* y *obligatoriedad* investigativa (ya mostré antes que sí la hay). Es claro que hay otra contradicción: o me dedico a encontrar la verdad o me dedico a salvar el mundo. La única manera de que eso no fuera así sería suponer que la *verdad* es un modo de lograr la *utilidad social*, y eso es más que dudoso (cf. Pareto, 1916; Boudon, 1986). Pero aparte de ello: la investigación es en gran medida una actividad solitaria —o en el mejor de los casos de pequeños grupos— y casi diría autista. Pretender que es otra cosa o que puede ser otra cosa, sólo indica superficialidad o ignorancia. Ya sé que todos nosotros, cuando solicitamos financiamiento, tenemos que inventar historias acerca de lo útil que será nuestra investigación, pero sabemos perfectamente que son historias inventadas (puede que haya excepciones, pero son excepciones). Ello no quita que la investigación haya sido útil ocasionalmente en el pasado y pueda ser útil ocasionalmente en el futuro, pero no investigamos las cosas porque son útiles, sino porque tenemos interés en ellas. ¿Qué interés? El que impulsa a las ciencias: un interés cognitivo, a veces acompañado, por supuesto, y dada nuestra innegable humanidad, de vanidades, egos inflados, deseos de prestigio, afanes pecuniarios. Pero en todo caso, es el interés cognitivo propiamente dicho el que sustenta que hablemos de libertad académica y que justamente por ello no queramos que nadie meta sus narices en nuestros asuntos. ¿Cuál podría ser, si no ésta, la justificación de la libertad académica?

Pero se dirá, ¿cómo podemos solicitar a la sociedad que nos financie cuando lo que producimos no será o al menos no sabemos a ciencia cierta que será útil? ¿No estaría esa sociedad perfectamente justificada en mandarnos al diablo y no financiarnos más si supiera cómo están las cosas o sea, haciendo a un lado las historias que inventamos en nuestras solicitudes? Es probable que sí. De hecho, creo de verdad que si la sociedad —en el caso de las universidades públicas los contribuyentes— nos apoya y financia, tenemos que rendir cuentas de los dineros a la sociedad. Pero ese no es el punto que me interesa aquí recalcar, sino sólo la contradicción entre los dos tipos de valor, máxime que se habla en el punto 2 de la “existencia de mecanismos que garanticen la prevalencia de los valores académicos sobre cualquier otro tipo de valores”. Si somos lógicos, eso equivale a decir que la autonomía académica de los investigadores está por encima de la “apertura” y de la “responsabilidad social” —que es otra manera de poner el dedo en la llaga de la contradicción.

Resumiendo todo lo anterior: los cinco puntos de aquel famoso panel despliegan los lugares comunes que casi todo mundo acepta sin

reflexionar. Según eso, *lo que necesitaría el país es educación, especialmente de posgrado, y ésta no podría realizarse sin investigación, es más: de lo que se trataría es de formar investigadores. Y tan se trataría de eso que sólo así podríamos decir que estamos siendo, como académicos, responsables y eficientes, de acuerdo con los criterios de la burocracia en turno. Resultaría incluso que tal es el único sentido que tiene la autonomía académica.*

Por las razones que he enumerado, no creo en ninguna de estas proposiciones que acabo de poner en cursivas, al menos no en la forma absoluta en que están planteadas. Y la única razón por la que todo esto no nos provoca ninguna objeción es que nos hemos vuelto parte de este sistema: estamos más que resignados a que nos digan lo que tenemos que hacer y a juntar el máximo de puntos y a llenar todos los formularios. Todo está muy bien y de algo hay que vivir. Pero no andemos luego con el cuento de que estos son nuestros valores.

Al menos en lo que a mí respecta, puedo decir que no son los míos. Como le gustaba decir al viejo Marx: *dixi et salvavi animam meam.*

Referencias

- Akerlof, George A. & Rachel E. Kranton (2005). "Identity and the economics of organizations", *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 19, No. 1.
- Baker, George P. (1992). "Incentive contracts and performance measurement", *Journal of Political Economy*, Vol. 100, No. 3.
- Boudon, Raymond (1986). *L'idéologie, ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard.
- Boudon, Raymond (1998). *Le juste et le vrai: étude sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard.
- Crombie, A.C. (1994). *Styles of scientific thinking in the european tradition: the history of argument and explanation, especially in the mathematical and biomedical sciences and arts*, 3 Vols. London, Duckworth.
- Dalen, Hendrik P. van & Arjo Klamer (2005). "Is there such a thing called scientific waste?", *Tinbergen Institute Discussion Paper # TI 2005-005/1*, acceso en <<http://www.klamer.nl>>.
- Fernández-Armesto, Felipe (1997). *Truth: a history*, London, Bantam.
- Gibbons, Robert (1998) Incentives in organizations. *Journal of Economic Perspectives*, Vol. 12, No. 4.
- Gross, Paul R. & Norman Levitt (1994). *Higher superstition: the academic left and its quarrels with science*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Hughes, Jeff (2003). *The Manhattan project: big science and the atom bomb*, New York, Columbia University Press.
- Humboldt, Wilhelm von (1810). "Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín", *Escritos políticos*, México, Fondo de Cultura Económica [1943].

- Ickes, William, Mark Snyder & Stella Garcia (1997). "Personality influences on the choice of situations", Cap. 7 de *Handbook of Personality Psychology*, editado por R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs, San Diego, Academic Press.
- Kealey, Terence (1996). *The economic laws of scientific research*, Londres, Palgrave Macmillan.
- Leal Carretero, Fernando (2003a). "¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 8, No. 17.
- Leal Carretero, Fernando (2003b). "Los economistas bajo la esvástica", *Revista Internacional de Sociología*, Tercera Época, No. 35.
- Lynch, Michael P. (2004). *True to life: why truth matters*, Cambridge, MA, The MIT Press.
- Nagel, Thomas (1997). *The last word*, New York, Oxford University Press.
- Pareto, Vilfredo (1913). "Il massimo di utilità per una collettività in sociologia", *Giornale degli Economisti*, Abril, [Reimpreso en 1966 en: *Scritti sociologici*, ed. por Giovanni Busino, Turín, UTET.
- Pareto, Vilfredo (1916). *Trattato di sociologia generale*, 2 Vols., Florencia, Barbèra.
- Prendergast, Canice (1999). "The provision of incentives in firms", *Journal of Economic Literature*, Vol. 27, No. 1.
- Prendergast, Canice (2001). "Selection and oversight in the public sector", *National Bureau of Economic Research*, Working Paper # 8664, acceso en <<http://www.nber.org>>.
- Roberts, Royston M. (1989). *Serendipity: accidental discoveries in science*, New York, John Wiley.
- Rouse, Joseph (1987). *Knowledge and power: toward a political philosophy of science*, Ithaca, Cornell University Press.
- Sokal, Alan & Jean Bricmont (1997). *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob.
- Weber, Max (1909). "Zu den Verhandlungen über die Produktivität der Volkswirtschaft", [Texto publicado por vez primera en 1924 en: *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*, ed. por Marianne Weber, Tubinga, Mohr Siebeck.