

La investigación en la universidad pública



Emilio Ribes Ñesta

Parafraseando a Wittgenstein (1953) cuando hablaba del lenguaje, podríamos afirmar que imaginar a la universidad es imaginar un espacio de generación, transmisión y crítica del conocimiento. Dada la complejidad de la organización que caracteriza a la sociedad contemporánea, sería absurdo o ingenuo plantear que el conocimiento que surge, se aplica y perfecciona día a día puede limitarse al funcionamiento de una institución especializada, por más avanzada que ésta sea. Sin embargo, no se puede ignorar el papel privilegiado que tiene la universidad pública como institución responsable no sólo de crear nuevo conocimiento a través de la investigación, sino también de transmitirlo, formando especialistas diversos, y de reflexionar sobre los fundamentos mismos del proceso de conocimiento y de su utilización social.

La conformación y finalidades de la universidad pública actual no pueden entenderse sin examinar los motivos que animaron la fundación de los liceos y las sociedades científicas durante la Revolución Francesa. La institución pública de enseñanza rompió con el concepto corporativo, selectivo y de resguardo del conocimiento que caracterizaba a las instituciones educativas anteriores. La instrucción pública, y la educación, fueron vistas como instrumentos de liberación y de igualdad social entre todos los ciudadanos, hombres y mujeres de todas las edades.

Condorcet (1792), en su *Informe a la asamblea legislativa*, trazaba los ejes del profundo cambio social que planteaba la Revolución mediante la reforma y reorga-

nización de la instrucción pública. Entre otras consideraciones, esgrimía que la sociedad debía al pueblo una instrucción pública como medio para hacer real la igualdad de derechos, disminuir la desigualdad, aumentar en la sociedad la masa de luces útiles, poner a todos los hombres nacidos con ingenio en condiciones de desarrollarlo, preparar a las generaciones nuevas con la cultura de las generaciones que las precedieron, capacitar a los ciudadanos para desempeñar funciones públicas, enseñar los medios de instruirse uno mismo, y evitar que la división de los oficios y profesiones conduzcan al pueblo a la estupidez.

La instrucción-educación se planteó como un instrumento para liberar al hombre de la ignorancia y de las diversas formas de esclavitud que conlleva, para combatir la desigualdad que promueve la división social de la riqueza y el trabajo, y para eliminar la injusticia. Esta concepción fue incorporada en los textos constitucionales del México republicano en sus diversos momentos históricos. La obligatoriedad, laicidad, gratuidad y científicidad de la instrucción pública resumen el compromiso inicial del Estado mexicano en su búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria.

En el caso particular de la universidad pública, su función es la de adquirir, producir, transmitir, compartir, aplicar y valorar el conocimiento. No es exagerado afirmar que la universidad representa, en el mejor sentido de la expresión, la inteligencia de la sociedad.

El siglo XXI ha sido bautizado como “el siglo de la información y el conocimiento”. El desarrollo de la electrónica y la informática ha detonado una revolución

tecnológica en el almacenamiento, reproducción y distribución del conocimiento, independientemente de la contribución realizada en el campo de los sistemas autorregulados. Estos cambios vertiginosos en los medios de comunicación y en la producción industrial han creado el espejismo de que el conocimiento es ahora fácilmente asequible para todos, y han propiciado el surgimiento de una mitología moderna construida alrededor de la potencialidad infinita de los sistemas computacionales y su impacto, no sólo en la vida diaria, sino también en la transformación inevitable de nuestra concepción y organización del mundo en general, y de la sociedad en particular.

Sin embargo, como suele ocurrir con todos los mitos, los cambios supuestos no han tenido lugar de manera eficaz ni generalizada. A pesar de los avances en el campo de la informática, la realidad es que la proporción de países y de personas que pueden acceder a las condiciones genuinas para crear, apropiarse de y utilizar el conocimiento, es cada vez menor. Los centros de conocimiento están vinculados, regulados y dirigidos por los grandes centros de poder político y financiero, y se localizan en un número muy reducido de países. A su vez, las personas capacitadas para crear y adaptar el conocimiento también constituyen un grupo muy selecto y reducido. La apropiación colectiva y democrática del conocimiento útil y pertinente no pasa de ser una utopía, tanto a nivel de los individuos como de las instituciones y las naciones.

La paradoja de nuestro siglo es que, si bien disponemos de medios y recursos casi industriales para generar y difundir el conocimiento, éste, al igual que cualquier otro producto industrial, es objeto de las mal llamadas leyes del mercado, y es monopolizado y usufructuado de acuerdo a los intereses de los grandes poderes políticos y financieros. Eso explica, por ejemplo, que a pesar de la capacidad actual de producción de alimentos a nivel mundial, existan distorsiones en su producción, y se almacenen o destruyan los excedentes en el mercado, al mismo tiempo que se dan hambrunas agudas o crónicas en una mayoría de los habitantes del planeta.

Algo similar ocurre en el campo de la salud, en el que la capacidad instalada y la investigación científica relativa a la elaboración de medicamentos se rige por criterios ligados a las ganancias de las grandes industrias farmacéuticas, haciendo a un lado la pertinencia, eficacia y accesibilidad de los medicamentos elaborados.



La propaganda oficial y los medios masivos de comunicación, sin embargo, nos presentan una versión distinta de la situación. El mundo robotizado, la televisión vía satélite, la navegación en internet, el reemplazo del trabajo personal por las computadoras, y la telefonía móvil con sus accesorios auditivos y visuales, constituyen, desde la ideología oficial, casi el paraíso. El *Homo videns* de Sartori (1997) sustituye silenciosamente al *Homo sapiens sapiens*. El aprendizaje presencial, guiado por el lenguaje, y el aprendizaje mediado por el texto, han sido desplazados por iconos, imágenes, objetos virtuales y mensajes transmitidos por medios electrónicos diversos. Saber hablar, saber escuchar, saber leer, y saber escribir se han convertido en competencias minimalistas, poco funcionales en un mundo de mensajes y realidades virtuales. Los medios se han saturado de “información chatarra”, sin pertinencia, sin calidad de conocimiento, información desechable por excelencia, y con un valor de uso casi nulo. El resultado

inmediato y general de la llamada revolución del nuevo siglo ha sido inundar los medios de información inútil, sin pertinencia, y sesgada hacia el consumismo y los modelos sociales que los patrocinan y sostienen.

El sistema educativo se ha beneficiado marginalmente de los avances tecnológicos en el mundo de la información. La simple incorporación de nuevas tecnologías ha sido insuficiente para mejorar la calidad de la educación, dado que no se han transformado los supuestos en los que se basa ni los objetivos a alcanzar. La incorporación de técnicas audiovisuales y de aprendizaje asistido por computadoras no mostró ningún cambio sustantivo en la calidad de la educación en el siglo recién terminado. Por el contrario, la introducción selectiva de nuevas tecnologías resultó perjudicial, al aumentar la brecha entre aquellos que tienen dichos recursos y los que carecen de acceso a ellos. Los estudios recientes de agencias internacionales sobre la calidad de la educación demuestran los pocos avances, e incluso los retrocesos, observados en los últimos años a nivel mundial, a pesar de que en muchos casos se incrementaron las inversiones y las aplicaciones tecnológicas (OCED, 2004; UNESCO, 2005).

Una de entre las varias razones que pueden ayudar a entender esta situación es que la educación ya no es

concebida como un derecho ciudadano y, por consiguiente, como una obligación a ser satisfecha por el Estado. Hoy en día, la educación es contemplada, en el mejor de los casos, como una inversión, en el contexto general del desarrollo económico de la sociedad. Las inversiones en educación representan insumos que deben traducirse en productos tangibles, en forma de recursos humanos que fortalezcan las distintas esferas de la vida económica, así como en un incremento significativo de la riqueza y, como corolario no comprobado, del bienestar social.

Con base en esta lógica, la planeación y apoyos a la educación obedecen a una doble política. Por una parte, el sistema educativo debe cubrir la demanda poblacional de acuerdo a un criterio piramidal de acceso, previendo el egreso de distintas proporciones de recursos calificados en cada componente vertical del sistema, recursos destinados a diversos niveles de la división del trabajo social. Por otra parte, a partir de los niveles medio-superior y superior de la educación, se pretende subordinar (o para decirlo eufemísticamente, “adecuar”) las funciones y propósitos de la educación a las necesidades de los sectores productivos y financieros considerados prioritarios por el sistema económico-político dominante.

La lógica economicista aplicada a la educación explica las políticas recientes en materia de planeación y desarrollo educativo, especialmente en lo que toca a la universidad pública mexicana. A partir de la mitad de la década de los setenta, se comenzaron a emplear modalidades organizacionales propias del sistema productivo de tipo industrial. La organización matricial impuesta inicialmente en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, e incorporada posteriormente por otras universidades públicas (por ejemplo, la red universitaria de la Universidad de Guadalajara) es un ejemplo de todos conocido. Se separaron las funciones de planeación y evaluación (coordinaciones), de las funciones de contratación y asignación de recursos (departamentos), con resultados lamentables desde el punto de vista académico.

Sin embargo, es con el establecimiento de las políticas federales de control y evaluación desde 1988 que se implanta un modelo empresarial del sistema educa-



tivo y, muy especialmente, del subsistema de educación superior e investigación. En este modelo empresarial, el profesor y el investigador son considerados fuerza de trabajo cuyo resultado se mide en dos tipos generales de productos principales: número de egresados del subsistema de enseñanza superior (la llamada “eficiencia terminal”), y número de patentes, publicaciones o presentaciones en eventos de carácter científico. De este modo, la asignación de presupuestos institucionales y remuneraciones individuales se basa en criterios de “calidad” evaluados bajo el rubro engañoso de “productividad académica”.

Los fondos federales a las universidades se apoyan en indicadores de eficiencia terminal y acreditación de sus programas académicos, así como de los méritos de su personal en términos de su pertenencia al Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que a su vez permiten la remuneración diferencial (durante periodos renovables) de los profesores e investigadores pertenecientes a dichos sistemas, mediante programas de estímulo a la docencia y la investigación. De este modo, la lógica economicista del sistema promueve que se invierta más en las instituciones e individuos más rentables, limitando o retirando los recursos a aquellas instituciones e individuos considerados “improductivos”. El resultado de esta política educativa de

corte empresarial es enriquecer a los ricos y empobrecer a los pobres, tal como ocurre, como regla general, en todos los ámbitos de la vida nacional.

Al interior de las instituciones de enseñanza superior e investigación, la política de subsidios condicionados a la productividad ha fomentado la simulación, la corrupción y el derroche de recursos. Paradójicamente, apoyar la productividad con criterios cuantitativos ha favorecido la improductividad a nivel cualitativo. Por una parte, los incrementos en la eficiencia terminal de los programas de licenciatura y de posgrado se han logrado con base en el abatimiento de los criterios cualitativos de evaluación del aprendizaje. Las tesis recepcionales, los ensayos, las evaluaciones orales y las demostraciones técnicas, entre otros, han dejado su lugar a los exámenes departamentales de opción múltiple, a los exámenes nacionales profesionales, a las evaluaciones por simulación, a los reportes y a una diversidad de procedimientos que difícilmente garantizan la capacidad efectiva de los egresados para solucionar problemas sociales, o para dedicarse a la investigación científica y tecnológica de calidad. Por otra parte, los requisitos para ingresar a programas de estímulo y apoyo selectivos del personal académico ha propiciado la proliferación de doctores y doctorados de dudosa sabiduría y calidad, a la vez que ha promovido la asistencia indiscriminada a cursos, talleres y congre-



sos, así como la realización de investigación de cuestionable pertinencia y rigor, y la consiguiente compulsión por publicar, incluso, lo impublicable, bajo el lema de “*publish or perish*” (publicar o morir). El incremento observado en los últimos años en el número de doctores, de investigadores y de publicaciones no significa, lamentablemente, un crecimiento genuino del sistema científico de nuestro país, ni en cantidad ni en calidad. Usando una metáfora arquitectónica, podríamos decir que la ornamentación cuantitativa de la fachada del edificio científico no corresponde a la solidez de su estructura ni a la calidad de vida que se puede desarrollar en su interior.

La pomposamente llamada “cultura de la evaluación”, institucionalizada ya en la forma de centros y organismos nacionales con funciones normativas, ha consolidado la hiper-regulación de las instituciones de enseñanza superior y ha fomentado una nociva política de certificación al interior de las universidades.

Iván Illich (1972) advirtió del grave peligro social que representaba la escolarización del conocimiento (así como la medicalización de la salud). La monopolización corporativa de derechos sociales, anticipada también por Condorcet, conduce inevitablemente a la desigualdad social. La certificación social de las capacidades de los individuos establece un sistema meritocrático en el que los más capaces pueden seguir avanzando en la escala social, mientras que los menos capaces se ven obligados al desempeño de las tareas menos creativas y retributivas. Illich ha descrito esta situación de manera muy aguda:

El currículo se ha usado siempre para asignar rango social... La escolarización universal significaba desvincular la asignación del rol de la historia de la vida personal: trataba de dar a todo mundo una oportunidad igual para cualquier trabajo. Aun ahora mucha gente cree, equivocadamente, que la escuela asegura la dependencia de la confianza pública en el logro del aprendizaje pertinente. Sin embargo, en vez de igualar las oportunidades, el sistema escolar ha monopolizado su distribución.

La “cultura de la evaluación”, como política de certificación interna de las universidades ha instaurado una lógica malthusiana de la supervivencia académica en términos de criterios discutibles de reconocimiento académico. La certificación continua del perso-

nal académico se ciñe a sistemas de acumulación de puntuaciones que valoran, con base en indicadores cuantitativos periódicos, la capacidad y calidad del desempeño docente y de investigación. Lo importante es satisfacer una cantidad cada vez mayor de indicadores solicitados en periodos breves de evaluación, en detrimento de la pertinencia y la calidad de la docencia y la investigación que se realizan. Se torna imperativo acumular muchos puntos en plazos breves y perentorios, aunque ello signifique sacrificar la pertinencia y originalidad del conocimiento en aras de lo rutinario y evaluable. Estos criterios han consolidado un sistema meritocrático dentro de la universidad, convertido en dique insalvable para que todos los profesores e investigadores tengan la misma oportunidad y acceso a las condiciones y recursos necesarios para la generación, compartición y aplicación del conocimiento. El problema no radica en el hecho de que en las universidades existan categorías de reconocimiento del saber verdadero, sino en el que dichas catego-



rías surjan de un sistema que no reconoce necesariamente dicho saber y que, a la vez, se constituyan en obstáculos para que todos los académicos puedan ascender en la escala del conocimiento, razón fundamental de su pertenencia a la institución universitaria.

A pesar de las circunstancias adversas que limitan el desarrollo de la universidad pública mexicana, ésta no sólo atiende a un alto porcentaje de la población estudiantil sino que, además, es responsable de la mayor parte de la investigación científica que se realiza en México. Dado que el desarrollo y transmisión del conocimiento y de la ciencia dependen en gran medida de la universidad pública, es particularmente imperioso reflexionar sobre el papel decisivo que debe asumir la investigación como eje vertebrador de la función de la universidad como espacio de conocimiento.

La formación de individuos competentes y sabios en los distintos campos del conocimiento requiere de una institución inteligente. La universidad tiene que estar conformada por maestros, en el sentido estricto de la

palabra. Un maestro, para formar y enseñar a un aprendiz, debe dominar un campo de conocimiento determinado. Ser maestro significa poseer un dominio en el conocimiento de un hacer (teórico, práctico, o ambos), dominio que se muestra mediante el desempeño eficaz y la capacidad de auto-enseñarse, es decir, del aprender del propio error. Una vez que se domina un campo de conocimiento, éste puede ser enseñado a otro, como un proceso de transmisión inteligente, basado en el discurso didáctico, la demostración, el ejemplo, y la reflexión sobre el propio hacer (Ryle, 1949 y 1979). Se aprende y se conoce sólo en la medida en que se tiene contacto con las circunstancias en que tiene lugar el conocimiento, y los criterios que las fundamentan. Nada más opuesto al ser y sentido de la universidad que convertirla en una institución repetidora, rutinaria y certificadora. La universidad, como institución inteligente, tiene que plantearse la generación, uso y crítica del conocimiento, como condición previa a su transmisión en la forma de enseñanza. En la universidad sólo puede enseñarse lo que se hace. De allí que se tenga que elegir entre una universidad sabia y original, o una universidad repetidora y divulgadora. Para optar por el primer y genuino tipo de universidad es necesario que en ella la prioridad sustantiva sea la investigación, como actividad vinculada a la generación, transformación y reflexión del origen y uso del conocimiento. La universidad sólo puede enseñar en la medida en que investigue y reflexione sobre el conocimiento producido en ella y por otros.

Lamentablemente, en la universidad mexicana, por fatalidad histórica y por vicios presentes, la investigación no sólo está separada de las funciones de docencia, sino que se le contempla como una actividad complementaria, a la que se destinan los recursos sobrantes después de apoyar las pequeñas factorías certificadoras en que se han convertido las licenciaturas. Las universidades mexicanas han crecido históricamente en el sentido opuesto a lo que define a una institución inteligente. El proceso ideal consistiría en primero crear centros de investigación y reflexión, formar en ellos a los docentes universitarios (programas de posgrado) y, posteriormente, difundir el conocimiento, su adaptación y uso a través de la formación de profesionales.



Lo que ocurrió en realidad, sin embargo, fue que primero surgieron los estudios profesionales en forma paralela e independiente a los institutos de investigación. Posteriormente, se fundaron los estudios de posgrado como prolongación de los estudios profesionales que, a la postre, sirvieron para redirigir a los individuos sobresalientes hacia las funciones de investigación, separadas de la docencia. Finalmente, como cúspide del edificio educativo, se crearon, ampliaron y fortalecieron algunos nichos de investigación, sin vínculo esencial con las funciones de docencia. Como resultado de este proceso, la investigación, en el mejor de los casos, se encuentra confinada en los centros e institutos, sin impacto alguno sobre la estructura y funciones de la docencia universitaria, exceptuando quizá a un número limitado de programas de posgrado. En el peor de los casos, la investigación constituye la empresa casi heroica de unos cuantos académicos esforzados, emuladores del ingenioso hidalgo de La Mancha. Por ello, no resulta difícil entender que, a pesar de que en las legislaciones universitarias se contempla la obligatoriedad de la investigación para todo el personal académico de carrera, en ninguna universidad mexicana se expliciten las condiciones y circunstancias en las que puede realizarse. Tampoco sorprende que los apoyos financieros destinados a la investigación nunca sobrepasen el 20 por ciento del presupuesto global, y que en muchas instituciones ni siquiera se prevean formalmente.

En la actualidad, como he mencionado, la investigación se contempla como una actividad sustantiva separada de la docencia, sobre la que converge tangencialmente en algunos programas muy especiales de posgrado. La función prioritaria actual de la investigación es producir conocimiento nuevo, las más de las veces de acuerdo con los intereses particulares de cada investigador. Intereses vinculados a su propia formación, a la temática dominante en su campo, a las opciones que tienen mayor visibilidad científica, o bien a los problemas que tienen mayor probabilidad de recibir subsidios generosos.

Obviamente, no descarto también que, en algunos casos, además de haber políticas institucionales razonadas, se elijan campos de investigación por su pertinencia disciplinaria o social. Sin embargo, si consideramos a la investigación como la actividad que cimienta la vida académica en derredor del conocimiento, es necesario ampliar el espectro de funciones que puede cumplir en el ámbito universitario. Sin afán de ser exhaustivo, se pueden plantear diversas funciones ligadas a la práctica de la investigación científica en los diversos niveles y estamentos de la estructura universitaria:

1) La investigación como práctica generadora o correctora de conocimiento, pertinente a los cuerpos teóricos de las diversas disciplinas o a problemas que afectan a los seres humanos y sus circunstancias.





2) La investigación como práctica que permite perfeccionar y ampliar el conocimiento ya disponible.

3) La investigación como práctica que procura criterios para valorar la pertinencia del conocimiento, y justificar su fundamentación.

4) La investigación como práctica que permite entrelazar diversos campos del conocimiento, ya sea en forma de multi, inter o transdisciplina.

5) La investigación como práctica *sine qua non* para la formación de nuevos investigadores, y de los profesionales que ejercitan y aplican cotidianamente el conocimiento en diversas esferas de la vida social, y

6) la investigación científica como factor que permite el desarrollo de tecnologías de utilidad social, y que amplía las perspectivas de planteamiento y solución de los problemas sociales.

Es imperativo modificar la “cultura de la evaluación” actual, que constituye un monstruo híbrido post-orwelliano, combinando la vigilancia permanente como certificación con la desnaturalización de la academia mediante la productividad a destajo y el ajuste a criterios cuantitativos de logro. Centrar la vida universitaria en derredor de la investigación significa la posibilidad de devolver a la academia su carácter lúdico y estético, sin simulaciones, rutinización, apatía ni indolencia.

Para consolidar la investigación como práctica sustantiva se requiere revisar y modificar a fondo tres aspectos cruciales: 1) la vinculación de la investigación con la enseñanza; 2) los criterios de evaluación

de la calidad de la enseñanza y la investigación; y 3) la vinculación entre investigación científica y sociedad.

Son problemas complejos que afectan y, a la vez, dependen de nuestro ejercicio cotidiano de la academia y el impacto que tiene la universidad pública en la vida general del país. Por eso, más que nunca, debemos reconocer la responsabilidad que tenemos en la transformación de las políticas que se han impuesto a la universidad pública, y el resultado que ello puede tener en la vida general del país.

Bibliografía

- Condorcet, Marqués de (Jean-Antoine-Nicolas de Caritat) (1792, traducción española de 2001), *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Morata.
- Illich, I. (1972), *Deschooling society*, Nueva York, Harper and Row.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005), *Resumen del informe de seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el mundo 2005*, París, UNESCO.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (2004), *The Programme for International Student Assessment (PISA)*.
- Ryle, G. (1949), *The concept of mind*, Nueva York, Barnes and Noble.
- Ryle, G. (1979), *On thinking*, Oxford, Blackwell.
- Sartori, G. (1998), *Homo videns: la sociedad teledirigida*, Madrid, Santillana-Taurus.
- Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical investigations*, Oxford, Blackwell.

Emilio Ribes Iñesta es maestro en psicología experimental y doctor en filosofía, con especialidad en análisis conceptual, comportamiento animal y comportamiento humano complejo. Ha recibido, entre otros, el Premio Interamericano de Psicología (1987). Actualmente es director del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara. ribes@cencar.udg.mx