

**REFLEXIONES SOBRE DOS PERFILES UNIVERSITARIOS:
EL DOCENTE Y EL INVESTIGADOR(1)
ANDONI GARRITZ RUIZ
Facultad de Química UNAM.**

INTRODUCCIÓN

Hemos oído hasta el cansancio, y con diferentes verbos, la urgente necesidad de “integrar, relacionar, articular, vincular la docencia con la investigación” (Muñoz, 1987; Arredondo, 1987). Un referéndum acerca de esta necesidad captaría sin duda el 100% de los votos a favor, al igual que otro que implicara la afiliación de los electores a la Carta de los Derechos Humanos aunque nunca la hubieran leído. Sin embargo, creo que cualquiera de esas votaciones “de carro completo” se tambalearía si paralelamente se preguntara acerca de los mecanismos para hacer efectivas, ya sea la integración de docencia e investigación o la aplicación correcta de los derechos humanos.

Expreso en este artículo mi punto de vista acerca de la inconveniencia de forzar la articulación docencia/investigación mediante la evaluación de su realización acoplada por parte de cada uno de los miembros de la comunidad académica de una institución. Concluyo que la vinculación entre ambas funciones debe darse más bien en el nivel institucional y no de manera estrictamente individual. Pretendo con ello lograr que el lector levante la vista de su objeto cercano de estudio, para cavilar sobre algo que descansa en la misma esencia de una Universidad: la relación entre dos de sus funciones sustantivas. Mis reflexiones no estarán exentas de polémica. Espero reacciones que seguramente irán desde las alérgicas hasta las violentas. Ello nos dará tela de donde cortar para una reflexión continuada.

Para empezar, debo admitir que en el posgrado es muy transparente la forma en que se potencian la docencia y la investigación, en el terreno individual del tutor y en el del estudiante. Sin embargo, esa “docencia” del posgrado tiene un carácter especial, en el que aprendiz y maestro establecen una relación cercana de pareja. No tocaré únicamente ese espacio de formación de investigadores, una Universidad es mucho más que eso, así que incluiré también el espectro educativo de la licenciatura -porción en definitiva muy importante, diría yo crucial, de la formación universitaria- con sus amplios grupos de relación colectiva. Quisiera actuar como “abogado del diablo” para poner en tela de juicio la vinculación docencia/investigación y la manera forzada en la que pretende establecerse al nivel individual de cada miembro del personal académico, tocando aspectos que cubren desde su posibilidad hasta su necesidad.

Como es frecuente en ciencia, conviene a esta reflexión construir algunos modelos y ver a qué aspectos de la realidad corresponden. Cuando mencione la palabra docente, la atención debe centrarse en aquel personaje apreciado por el impacto que logró como profesor en los días del lector como estudiante del bachillerato o la licenciatura. Cuando hable de un investigador, se pensará en alguno con productividad extensa y de alto impacto en revistas de prestigio, que ya ha logrado formar nuevos investigadores, o está en camino de hacerlo. Dada mi deformación profesional, permítaseme un símil químico: el perfil del docente será equivalente al modelo del enlace iónico, mientras que el del investigador será como el del enlace covalente. Mi intención es reflexionar acerca de qué posibilidad, necesidad y tino existe en que todo el personal académico de una institución educativa cumpla con elementos de ambos modelos, es decir, se comporte como un enlace covalente polar.

EL MODELO DE ACADÉMICO UNIVERSITARIO

El perfil ideal del personal académico de carrera en una Universidad, que esté comprometido con el desarrollo de las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, en los niveles de licenciatura y posgrado, podría ser el que reúna las capacidades de:

- participar con calidad en la docencia de licenciatura y de posgrado, lo que implica cubrir aspectos tanto de transmisión de contenidos, como de formación de habilidades y actitudes, tanto en la teórica como en la práctica; dirigir trabajos de tesis en ambos niveles de estudios;

- elaborar material didáctico ampliamente difundido;
- plantear y llevar a cabo proyectos de investigación de alto impacto, de tal forma que su calidad y productividad estén sujetos a la crítica de sus pares en prestigiadas revistas;
- presentar conferencias y realizar productos escritos o electrónicos, que contribuyan a la difusión de la cultura científica y/o tecnológica en el país.

Un artículo reciente de Richard Felder (1994) se refiere a este universitario modelo como algo prácticamente inalcanzable. Para que se entienda el argumento, bastan algunos ejemplos de caricatura. El primero: cuando pensamos en un buen artista no esperamos que sus facultades cubran la música, la pintura, la escultura, el teatro, la danza, el cine... Picasso era un estupendo artista a pesar de que nunca haya escrito una obra de teatro o una sinfonía destacadas. Otro ejemplo: cuando vamos a ser operados en un hospital, no se nos ocurre que una enfermera tome el bisturí, o que un oftalmólogo nos haga una intervención a corazón abierto. Uno más: si manejamos un coche sobre un puente, asumimos con seguridad que no fue diseñado por un ingeniero civil con especialidad en tratamiento de aguas negras. Así, Felder asume que no es humano pedir a todo el personal académico de una institución de educación superior que realice con éxito todas las tareas universitarias, independientemente de su entrenamiento y experiencia. O, ¿a cuántos académicos conoce el lector que:

- hagan investigaciones innovadoras en un área, reciban frecuentemente donaciones de seis cifras para apoyar la investigación, publiquen por lo menos tres trabajos cada año en revistas de prestigio en su campo y hayan sido reconocidos con un premio, aunque sea de orden menor y, a la vez,
- sean maestros dedicados, tengan amplio reconocimiento de sus estudiantes de licenciatura, logren premios a la enseñanza y puedan tener inclusive fama nacional?

Felder piensa que hay que tener mucha imaginación para encontrar a estos sujetos, y creo que tiene razón.

Pero, tal vez estamos pidiendo mucho. Liberemos un poco la tensión, preguntando ahora cuántos académicos sobrasalen en una de las dos actividades y cumplen decorosamente con la otra. Sin duda aparecen muchos más nombres, pero ciertamente no son los suficientes para poblar todos los departamentos de nuestras instituciones educativas.

Sin embargo, en los últimos años la política universitaria y la estatal acerca del perfil requerido para el profesor de carrera, exigen en forma primordial que sea un investigador, aunque también que tenga experiencia en la docencia. Para convencerse de lo anterior basta leer el Estatuto del Personal Académico o las reglas para otorgar estímulos al personal de cualquier institución. No se diga sobre las condiciones de ingreso y permanencia del Sistema Nacional de Investigadores.

La justificación que se esgrime para hacer docentes a todos los investigadores e investigadores a todos los docentes se basa frecuentemente en el argumento de que la enseñanza y la investigación están intrínsecamente relacionadas. En ocasiones se insiste inclusive en que la primera no se puede hacer bien sin la segunda. Pero, qué consecuencias tiene este intento de “forzar” la reunión de los dos perfiles en cada miembro del personal académico? Para empezar el análisis antes debemos sentar más claramente los modelos de ambos seres: el docente y el investigador.

LOS MODELOS

El investigador

En el país y el extranjero existe buen acuerdo en los criterios para calificar la calidad de la investigación, aunque existan aún críticas a los mismos. Así, la trayectoria de un investigador puede “medirse” por la evaluación de sus pares del:

- número y calidad de los artículos publicados en revistas arbitradas, así como los de monografías de investigación, trabajos de revisión invitados y capítulos en libros;

- factor de impacto de las revistas en que publica;
- número de citas de sus trabajos por otros autores;
- presupuesto externo recibido;
- número y trascendencia de las invitaciones para presentar conferencias en congresos internacionales;
- revistas en las que forma parte del cuerpo editorial o de arbitraje;
- reconocimientos recibidos en el medio nacional e internacional;
- en su caso, el desarrollo y la transferencia de tecnología para el sector productivo.

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

- imparta cursos de posgrado y de licenciatura, y que logre en éstos un nivel apropiado, a juicio de sus alumnos, sus colegas y de los egresados;
- incluya a sus estudiantes como coautores de las publicaciones;
- firme como tutor un buen número de tesis profesionales y de posgrado, con especial atención a las del nivel de doctorado.

Es claro que realizar las acciones de las dos listas anteriores requiere de una gran inversión de tiempo. Toma muchas horas del día -preferiblemente horas sin interrupción alguna- recolectar; leer y entender lo que sea relevante y reciente que haya sido publicado acerca de un tema, hasta que se llegue a definir un problema interesante, transmitirlo y discutirlo con los alumnos que con esta colaboración van a formarse, planear un método de ataque, ratificar que es algo novedoso mediante una búsqueda bibliohemerográfica a conciencia, armar el proyecto y solicitar apoyo, esperar una respuesta que puede llevar meses y cruzar los dedos, recibir la aprobación, tener problemas desde el mismo inicio, perder semanas para volver a orientar la brújula, encontrar en el camino nuevas dificultades no esperadas, esperar a despejar inevitables periodos improductivos, llevar de la mano con paciencia a los alumnos involucrados, aguardar tiempos muertos para que lleguen reactivos y refacciones no programados, conducir seminarios para discutir avances parciales, volver a hacer experimentos con pequeñas variantes, encontrar problemas de calibración, hallar al fin algunos resultados esperanzadores, explorar interpretaciones y posibles aplicaciones de los mismos, redondear las mediciones, hacer no uno, sino dos o tres borradores del trabajo final, recibir una crítica feroz de alguno de los árbitros -si bien nos va- replantear, confirmar, volver a escribir, hasta recibir finalmente la aprobación del trabajo para ser publicado, lo cual ocurre también meses más tarde. Y regresar al inicio del párrafo con nuevas ideas. Hacer todo ello es, bajo cualquier circunstancia, un trabajo de tiempo completo. Se requiere de un esfuerzo intenso que no deja prácticamente margen para nada más, inclusive ni el de los fines de semana. Y esto deberá hacerse lo suficientemente bien para ganar el reconocimiento de los colegas, lo cual implica hacer aportaciones originales y trascendentes para el avance de la ciencia, nada menos.

El docente

La trayectoria del docente de licenciatura es diferente y sus formas de evaluación deben serlo también. En este otro camino el académico debe:

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

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

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

La enseñanza no es algo estático, o sea, la mera repetición de saberes consagrados e inmutables, pues la práctica docente en todo momento debe mover y estar movida por la reflexión. ¿Qué es la docencia, sino la búsqueda constante de nuevas proposiciones?, nos dice Mac Gregor (1993).

La preparación de las clases es fundamental. El profesor debe estar al día y revisar los enfoques de la mayoría de los textos existentes para definir una estrategia. El truco del buen docente es encontrar la forma de presentar claramente las ideas a alguien que las está viendo por primera vez, aunque sean conocidas por millones en ese momento. Parte de su misión, además, es fomentar en sus alumnos el espíritu de búsqueda de información a partir de fuentes muy diversas. Así, conocer lo escrito sobre estrategias didácticas lo fuerza a revisar durante muchas horas tanto textos como revistas de educación sobre el tema.

Muchas veces los textos están escritos desde el punto de vista de alguien que ya entiende los conceptos y que empieza con una simple definición. Pero en ocasiones, probablemente sea inútil exponer de entrada algún concepto. Para hacerlo comprensible a la mayoría de los estudiantes, el maestro tiene primero que dar ejemplos para establecer su importancia y motivar el interés, después fijar el concepto en un laberinto de expresiones alternativas y representaciones visuales, y por último, ofrecer más ejemplos y ejercicios que impliquen la participación del estudiante para hacer sólido el entendimiento. Encontrar la forma de hacer todo eso para solamente un concepto relativamente directo toma su tiempo, ¡y un curso contiene muchos conceptos!

Crear buenos problemas es otra tarea que exige tiempo. Los estudiantes aprenden poco en las clases normales y empiezan a entender sólo cuando intentan resolver problemas. Pero para que haya un aprendizaje verdadero éstos necesitan ser variados en extensión y dificultad. Los ejemplos desarrollados en clase deben estar enfocados al encuentro de avenidas de solución, de estrategias de análisis, de desarrollo de habilidades especiales.

Algunos problemas entrenan a los estudiantes repasando conceptos básicos, otros integran material ya visto con algo nuevo, aún hay otros que retan las habilidades de resolución y la creatividad de los mejores estudiantes. Los problemas en un examen deben satisfacer los mismos criterios, y además necesitan resolverse dentro de un tiempo indicado. Pocos textos presentan problemas que provean la variedad y extensión necesarias, por lo que el maestro tiene la responsabilidad de recolectarlos de varias fuentes, así componer y encontrar soluciones a otros, lo que toma cantidades inmensas de tiempo.

En breve, a pesar de que no sea plenamente compartida la aseveración -y que desafortunadamente no tenga el mismo reconocimiento- la buena enseñanza requiere el mismo tiempo e intenso esfuerzo que la buena investigación.

CAPACIDADES PARA DESARROLLAR AMBOS MODELOS

En sus orígenes, las universidades y los universitarios no necesariamente debían investigar. Esta es una actividad que nace con Alexander von Humboldt en la Universidad de Berlín. El modelo del Ph.D. anglosajón de principios del siglo XIX se difundió luego lentamente hacia otros países. Es más, los ejemplos iniciales de centros de investigación los tenemos fuera de las universidades, como fue el caso del laboratorio Justus von Liebig en Alemania, el instituto Franklin de Filadelfia y el Thomas Alba Edison en New Jersey. Sólo entrado el siglo XX se generaliza esta actividad en las universidades del orbe.

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

Sin embargo, si lo pensamos bien, la enseñanza y la investigación tienen metas distintas y requieren de habilidades diferentes. Pero empezemos por algo que es común a ambas. Investigar es descubrir. Lo mismo sucede al hombre cuando aprende: descubre. Aquí hay un punto de contacto pero ¿estamos hablando de verdad del mismo verbo “descubrir” en ambas frases? Desde luego que no.

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

- en educación lo verdaderamente importante es cómo el sujeto aprende, no tanto qué y cuánto aprende. En este sentido, investigar puede ser educativo de acuerdo con el papel que juegue el alumno en la investigación;
- el “descubrir” de la investigación se refiere a cuestiones en la frontera del conocimiento, luego tiene sentido en la educación del alumno en tanto que ésta sea de posgrado. Claro, en el camino hacia el descubrimiento de frontera el alumno entiende muchas otras cosas ya conocidas, y entonces la investigación juega también el papel de un medio de enseñanza.

Proponer la conexión de docencia e investigación tiene sentido, entonces, ya sea para difundir el conocimiento adquirido a través de la investigación o para inducir un espíritu de indagación en los estudiantes universitarios (Mac Gregor, 1993; Cruz, 1989).

Ahora vayamos a las diferencias (Rugarcía, 1992; Felder, 1994):

1. La meta principal de la investigación es descubrir nuevos conocimientos, mientras que la de la enseñanza es impartir críticamente conocimientos establecidos, así como crear capacidades y valores. De esta forma, el principal fruto de la docencia se desprende de cómo el alumno aprende, para así lograr la formación de seres verdaderos, útiles, aptos, capaces y reflexivos; pero en la investigación el fruto es lo que se descubre. Se puede educar con conocimientos viejos -siempre y cuando sean nuevos para el alumno- pero se investiga para buscar lo no encontrado o descifrar un problema no resuelto. Como dice Espinosa (1988),

“la enseñanza se esfuerza por ocupar el centro de los saberes... la investigación por moverse en sus bordes, sus márgenes, sus fisuras, sus puntos ciegos”.

2. La investigación promueve nuevos conocimientos, pero la docencia va más allá. Ésta fomenta el aprendizaje de conocimientos, más - el desarrollo de habilidades y valores mientras que la investigación más reconocida, la de frontera, sólo busca conocimientos. No bastan los conocimientos como objeto de la docencia. Los conocimientos son fin pero también, fundamentalmente, son medios para la educación.
3. Los puntos de partida en ambas actividades son diferentes. Los cimientos del proceso educativo para un profesor son: el conocimiento de los alumnos y el de él mismo, mientras que las bases del investigador son los “viejos” conocimientos y la habilidad que tenga para despegarse de ellos en busca de algo nuevo.
4. Los “cuellos de botella” en ambas actividades son asimismo diferentes, lo mismo que las estrategias para superarlos. El conocimiento no puede negarse a ser descubierto o investigado; se puede “esconder”, pero no ante los ojos de un investigador agudo. Pero el estudiante sí puede resistirse a aprender, lo que matiza a la labor docente. La docencia se da en un mundo de afectos y casos particulares en el que la psicología es importante, la investigación en otro muy distinto de efectos y causas.
5. La habilidad de comunicar es una condición deseable pero no necesaria para un buen investigador, pero es una condición esencial para un buen docente. La docencia requiere de comunicación, la investigación no tanto, por lo menos en el proceso de búsqueda. La comunicación que requiere el investigador se da al momento de la difusión de resultados, en el que el mensaje se estructura para los conocedores del área, no para los aprendices. Así, en la investigación el grado y los objetivos de la comunicación son diferentes. Algunos de los científicos más eminentes en la historia -por ejemplo, Gibbs y Einstein- tienen fama por la obscuridad de sus conferencias. La falta de claridad en sus presentaciones de ninguna manera disminuye su importancia como investigadores. Sin embargo, es inconcebible un maestro sobresaliente que no pueda comunicarse.
6. Las características de personalidad relacionadas con los investigadores eminentes no son las mismas que las de los docentes distinguidos. La mayoría de los grandes investigadores trabajan prácticamente solos o dentro de grupos reducidos. Sienten satisfacción con sus experimentos y sus deducciones, así que no pueden sufrir de distracciones frecuentes. Consideran una pérdida de tiempo la necesidad de repasar material no actualizado. Por su parte, los maestros destacados son extrovertidos. Les encanta el contacto con los estudiantes y pueden lograr igual satisfacción al dar una buena conferencia o cuando ven el éxito de un estudiante que ha logrado entender un concepto, así como cuando llevan a cabo un experimento o una deducción.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA RELACIÓN ENTRE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

La calidad de la docencia, al igual que la de la investigación, debe ser juzgada por los pares académicos, pero en aquélla hay consenso en que la opinión de los alumnos también debe jugar en el proceso. Veamos qué indican algunos estudios entre la correlación, desde la óptica estudiantil, de la buena docencia con la buena investigación.

De un repaso de los estudios anteriores a 1965, Brown y Mayhew (1965) concluyen que: “cuando se hacen estudios de la eficacia de la enseñanza basados en la evaluación del estudiante, no se encuentra ninguna relación entre la eficacia de la enseñanza evaluada y la productividad investigadora”. Otros intentos de relacionar docencia efectiva con investigación efectiva han mostrado muy poca correlación (Eble, 1976). Dos autores (Finkelstein, 1984; Feldman, 1987) revisaron estudios de investigación más reciente y descubrieron que la relación entre la buena enseñanza y la investigación profunda no existía, o en pocos casos era ligeramente positiva.

En este último estudio, es interesante que la calidad de las publicaciones (valorada con base en la frecuencia de citas) indicó, más que ningún otro parámetro, la correlación negativa con la eficacia de la enseñanza.

Además, la publicación de artículos de revisión sobre un tema mostró también una correlación negativa. Esto implica que los profesores que hacen investigación individual suficientemente buena para ganar extensivo reconocimiento entre sus iguales, probablemente no son considerados por sus estudiantes de licenciatura como buenos maestros.

Luehrs y Brown (1992) encuentran que la actividad de investigación, valorada como el número de publicaciones en un periodo de cinco años, no tiene influencia positiva o negativa en la calidad de la enseñanza, medida a través de una evaluación estudiantil sobre la efectividad global de un curso de licenciatura. El coeficiente de correlación entre ambas variables fue de 0.2, que no tiene diferencia estadísticamente significativa con el 0.0 a un nivel de confianza de 80%. Vale la pena presentar la tabla de coeficientes de correlación de estos autores, de la que es claro que, a los ojos de los estudiantes, la calidad de la enseñanza sí guarda relación con la actitud del profesor y con la percepción de lo que el maestro sabe, pero no con su productividad de investigación.

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN	Evaluación global	Conocimiento de la materia	Actitud general del profesor
Conocimiento de la materia	0.847	–	–
Actitud general del profesor	0.818	0.687	–
Publicaciones en 5 años	0.202	0.266	0.245

LAS DESVIACIONES A LOS MODELOS: LOS MEDIOCRES, LO QUE HAY QUE EVITAR

La mayor lucha que debe darse en una Universidad es la de la calidad contra la mediocridad. La investigación al igual que la docencia -como muchos compromisos humanos- se realizan mucho mejor cuando son motivadas por un fuerte sentido de vocación. ¿Qué pasa cuando éste no existe en un académico?

En cuanto a investigación, quien trabaja en un problema sin apasionamiento por saber y entender, sino simplemente quizás para sobrevivir, ascender en la escala académica u obtener fondos, seguramente no hará una investigación que valga la pena. Al contrario, su meta será producir resultados en cantidad y con rapidez para sus propósitos, con la única condición de que se apruebe su arbitraje. Propondrá explicaciones superficiales de resultados sin inspección minuciosa o crítica, ignorará contradicciones o las rechazará, y en ocasiones, cuando haga falta, se atreverá inclusive a mentir. Hará, en suma, un flaco favor a la ciencia.

En el docente la mediocridad también es deleznable. Hablo del que copia tal cual derivaciones del libro en el pizarrón, el que dicta de manera refleja, el que da como tarea problemas del texto, fotocopia soluciones del manual para el profesor, junta casualmente problemas en un examen unas horas antes de la prueba sin resolverlos primero, no atiende a los alumnos fuera de clase, no conoce ninguno de sus nombres al acabar el curso, recicla los mismos apuntes, los mismos problemas y los mismos exámenes cada vez que se imparte el curso (Garritz, 1995). ¿Por qué un investigador convertido en docente tiene que tomarse la molestia de desarrollar nuevos métodos de enseñanza, ni intentar probar los desarrollados por otros, ni siquiera diseñar textos para los estudiantes? En la lucha contra la mediocridad, ¿qué hacer para evitar que:

- un buen profesor sea forzado a investigar, sin contar con vocación, antecedentes, dotes, ni infraestructura para ello?,
- un buen investigador se convierta en un docente mediocre para tener derecho a ser estimulado o para cumplir con la ley universitaria?

De alguna manera, el sistema actual de incentivos deja a la investigación como única prioridad viable para los profesores. El resultado es que la enseñanza en la licenciatura se desarrolla en parte por quienes tienen poco interés en ella o que no pueden darse el tiempo necesario para hacerla bien. Asimismo, parte de la investigación se hace en ocasiones por profesores que preferirían dedicarse a la docencia si tuvieran esa alternativa. Por lo tanto, la calidad de la enseñanza y de la investigación se perjudican globalmente.

UNA POSIBLE SOLUCIÓN: NI TANTO QUE QUEME AL SANTO...

No creo que la solución de este problema esté en el anuncio de los secretarios de Estado o de los rectores acerca de la suprema importancia de la docencia, ni lo sería la creación de uno o dos nuevos incentivos a la enseñanza como demostraciones de su sinceridad. Mucho menos lo está en renunciar a la investigación académica y tornar los ojos hacia la enseñanza como objetivo primordial. Tampoco creo que esté en la solución americana de las “Universities” y los “Colleges”, en los que se cultiva de manera primordial una de las dos funciones sustantivas. También he intentado refutar aquí la postura de una mayoría actual, que sostiene que los profesores de carrera deben ser sobresalientes tanto en la investigación como en la enseñanza, para calificar en la obtención de una plaza y en los ascensos, pues muy pocos tienen la capacidad y el tiempo para descollar en las dos actividades.

Como dice María de Ibarrola (1994), lo primero que habría que hacer es advertir el mito de la vinculación investigación/docencia como obligación de cada individuo, para aceptarlo como responsabilidad institucional, respetando las mejores disposiciones de cada uno de los integrantes de la comunidad.

Así, la solución está en “dejar vivir” a los más investigadores y a los más docentes, estimulando ambas capacidades y valorándolas con mecanismos diferenciados, ya que ambos personajes son necesarios en la Universidad. Habría sin embargo que insistir en que el modelo de académico universitario es el que reúne los dos perfiles y dotar de reconocimiento pleno a esos profesores superhumanos. O sea, cuando se encuentren individuos con capacidad para ambas actividades, deben dárseles estímulos y reconocimiento total, pero lo que necesitamos es un sistema de estímulos que no se base en la fábula de que hay muchas personas así.

Para lograr una solución en tal dirección debemos tender a llenar el vacío que existe en el terreno de la evaluación de la docencia (Mac Gregor, 1993). Todavía no existe claridad en cómo llevarla a cabo, pero si no se empieza esta actividad, se le va corrigiendo y complementando sobre la marcha, nunca va a considerarse a ésta como una actividad que pueda planearse, estimularse y mejorarse. Una posibilidad sería establecer dos trayectorias para el avance académico, diferenciadas en principio; una para la investigación y otra para la docencia, con las líneas de los perfiles aquí descritas. Y luego contrastar los logros de cada académico en ambos caminos. Las políticas de contratación y la base de la evaluación para el ingreso y la promoción descansarían en las siguientes premisas, que resumen las conclusiones de este artículo:

1. El perfil y la productividad del docente son de diferente naturaleza a las del investigador, por ello, es poco frecuente que un mismo académico reúna la excelencia en todas las funciones sustantivas universitarias.
2. No debe existir distinción entre ambas trayectorias en cuanto a posición, remuneraciones o expectativas del servicio universitario; sería injusto relegar a primas inferiores, ya sea a los docentes o a los investigadores ejemplares y productivos.
3. El hecho de que la institución busque desarrollar como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la extensión, no implica que cada académico deba hacerlo.
4. La evaluación de la articulación de docencia e investigación debe darse, por lo tanto, en el nivel institucional.

En este último aspecto habría mucho que decir sobre lo que la Universidad debe pretender lograr y por qué vías, pero esta reflexión se desborda fuera del objetivo de estas disgregaciones y habrá que retomarlo en otra oportunidad.

Considere el lector los beneficios posibles de estos enunciados de política:

Los miembros de la comunidad más afectos y preparados para la docencia podrían dedicarse a la enseñanza de los cursos básicos o de corte profesional en la licenciatura, cuidando su actualización permanente, libres de la necesidad de atenuar sus esfuerzos con investigaciones de frontera en las cuales no tienen interés ni entusiasmo. Habría pues quien se dedicara a dar una clase de primera, desarrollara nuevos y mejores

materiales educativos, demostraciones, problemas, estudios de caso y métodos de enseñanza, y que encontrara en ello el reconocimiento de la institución.

Los demás académicos, los más investigadores, tendrán menos horas de clase frente a grupo y más libertad de adquirir responsabilidades administrativas y consultivas. Podrían aumentar su productividad investigadora y mejorar su asesoramiento en el posgrado, o en actividades de investigación ligadas al fomento de la creatividad en los alumnos de la licenciatura.

Tocaría a la Universidad promover que sus alumnos tomen contacto durante su formación con la riqueza de los dos tipos de sujeto descritos, uno que lo orienta para atesorar los saberes y haceres conocidos, y otro que le abre las puertas de la innovación.

REFERENCIAS

Arredondo, M., Santoyo, R. y Pérez-Rivera, G., "Vinculación docencia-investigación" en Memoria del Foro Relación Docencia-Investigación, Colección Pedagógica Universitaria, N° 16, Universidad Veracruzana, 1988, págs. 13-29.

Brown, H. and L.B. Mayhew, American Higher Education, New York, Center for Applied Research in Education, 1965.

Cruz, D., Chamizo, J.A. and Torrens, H., "Early Research: an Alternative for Scientific Formation", J. Chem. Educ. 66 [4], 320-321 (1989).

De Ibarrola, M., "Evaluación de la investigación en ciencias sociales: las preguntas clave", Avance y perspectiva 13 [2], 161-174 (1994).

Eble, K., The craft of teaching, Jossey Bass Inc., N.Y., 1976, pp. 9-21.

Espinosa, S., "Las nupcias sospechosas: fragmentos del romancero de la investigación y la enseñanza", Perfiles Educativos [41-42] 59 (1988).

Feldman, K.A., "Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration", Res. in Higher Educ., 26, 227-298 (1987).

Felder, R., "El mito del profesor superhumano", Educ. Quím. 5 [2], 82-88 (1994)

Finkelstein, M.J., The American Academic Profession, Columbus, OH, Ohio State Press, 1984.

Garriz, A., "Dos perfiles docentes, ¿ayer y hoy?", Educ. Quím. 6[2], 85-87 (1995).

Hidalgo, J.L., "Docencia e investigación. Una relación controvertida", Perfiles Educativos [61] 31-39 (1993).

Lagowski, J.J., "Research as teaching", 1. Chem. Educ. 66 [4], 273 (1989).

Luehrs, D.C. and Brown, R.E., "Is College Teaching Influenced by Research Activity of the Instructor?", J. Chem. Educ. 69 [1], 35-36 (1992)

Mac Gregor, J., "La docencia ¿tarea académica de segunda?", Perfiles Educativos [61] 13-18 (1993).

Morán, P., "La vinculación docencia/investigación como estrategia pedagógica", Perfiles Educativos [61] 31-39 (1993).

¹Parte de estas ideas fueron presentadas en las siguientes tres ponencias: III Semana de la Investigación Científica, Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca, abril de 1992; III Semana de la Investigación Científica, CINVESTAV del IPN, México, D.F., abril de 1992, Reunión académica conmemorativa del X aniversario del posgrado en Biotecnología en la UNAM, Cuernavaca, junio de 1994.