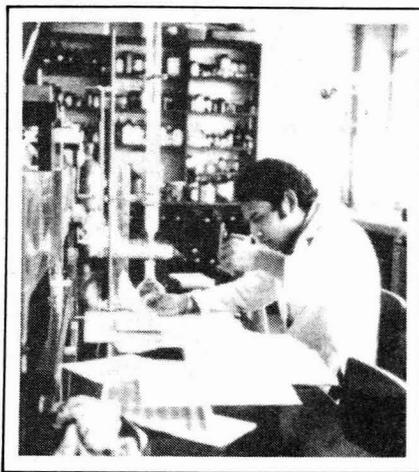


La UNAM, la docencia y la investigación en la enseñanza superior



I

Las sociedades modernas han mantenido, entre los temas más o menos permanentes de sus preocupaciones sociales, el de la estructura y organización de sus instituciones. Dicho de otra manera: han procurado, con relativa regularidad, intentar el diagnóstico de las situaciones de conflicto vividas en los escenarios de sus instituciones. Las universidades —que son una parte muy sensible de esos escenarios—, no han escapado a esa preocupación y, en ocasiones, han venido a situarse en un lugar central.

Esto que se acaba de decir sobre el lugar preferente de la universidad —por supuesto, de toda la educación superior—, dentro del cuadro general de la investigación de las instituciones tiene relación con su capacidad real para hacer repercutir sus conflictos internos en ámbitos sociales más amplios, pero también se conecta con otra tesis substantiva. La tesis sociológica que, en un cierto momento, gozó de una aceptación generalizada, de acuerdo a la cual la universidad constituye el camino más seguro y directo para cualquier reforma social duradera. No es el caso de discutir ahora esta tesis; menos todavía las diversas ideas que, en cercanía con ella, cobraron en otras décadas una cierta vitalidad. Se trata solamente de dejar sentado que, por desmedida que nos pueda parecer esa tesis y por equivocadas que fueran las ideas que se conectan con ella, el buen funcionamiento de la universidad como institución, rebasa el interés de quienes participamos en su vida interna y afecta al de la sociedad en su conjunto. Y añadir

además, que cualquiera que sea esa importancia relativa, no supone ceguera ante los problemas de los otros niveles del sistema educativo; menos todavía ante los de cualquier otro conjunto de relaciones de la estructura social y de sus procesos de cambio.

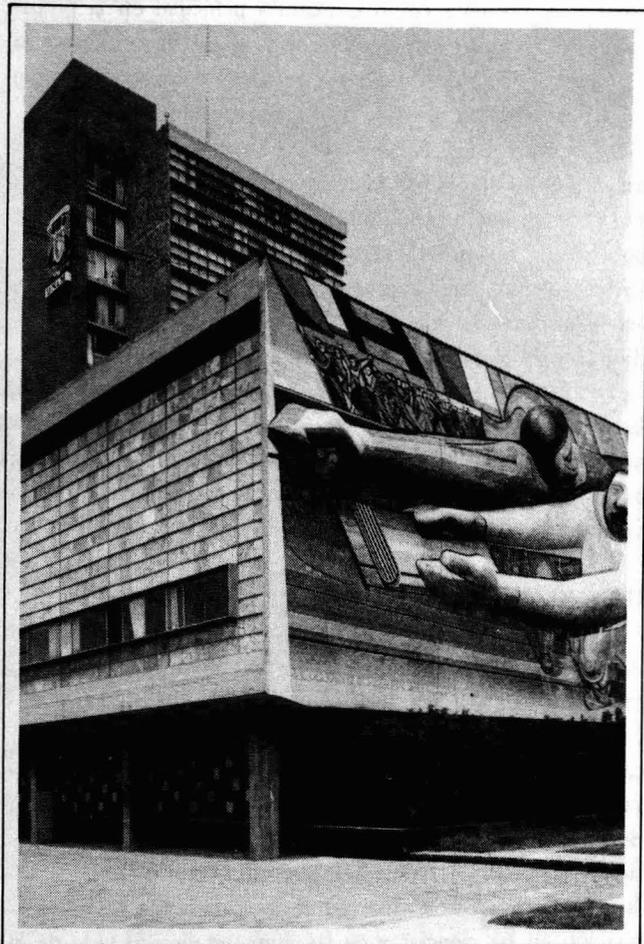
Puestas las cosas en sus justas dimensiones, conviene todavía advertir con alguna precisión, cuál es la materia de las páginas que siguen —porque el mero título puede aún generar expectativas demasiado amplias. Se puede entender, por ejemplo, que habrá que ocuparse en primer lugar de las condiciones generales de la investigación en el interior de la universidad, en la medida en que el estatuto institucional podría orientar ciertas condiciones, dado el carácter, fundamental o complementario, de la investigación frente a la docencia. También es posible suponer que se tratará ante todo de los modelos de organización de la investigación, y del señalamiento de sus ventajas y desventajas, frente a los correspondientes modelos de organización del trabajo docente. Finalmente, se puede pensar que la cuestión principal que ha de plantearse tiene que ver con los contenidos de la enseñanza —y que se trata de señalar el lugar de la investigación científica en relación con estos contenidos. Pero la verdad es que, aunque haya que decir algunas frases en relación con estos asuntos —las condiciones de la investigación, sus formas de organización institucional y los contenidos del currículum—, el asunto que importa es otro y debe ser formulado de otra manera: simplemente diciendo que se trata de la formación de los profesores.

II

La necesidad de la buena formación de los profesores es algo que difícilmente puede ser cuestionado. Pero sobre el acuerdo tácito que se da a propósito de esa afirmación general, surgen diferencias de fondo en cuanto la pregunta obliga a una respuesta precisa acerca de lo que se entiende por una buena formación para la docencia y acerca de la manera en que se piensa que esa formación puede ser lograda. Un recurso para presentar brevemente estas dificultades y, a la vez, para adelantar la tesis principal que aquí quisiera sostener, consistirá en presentar tres opiniones divergentes, dos de las cuales han encontrado en las universidades mexicanas un cierto respaldo general y sistemático.

La primera opción se suele formular con una frase que todavía se repite en muchas escuelas o facultades: "el maestro se hace en la cátedra". Frase que denuncia de entrada su origen tradicional, porque supone la relación del debutante con la cátedra como una célula institucional única en la configuración de la vida de las facultades —pero que pierde su sentido en la medida en que esta condición cambia o declina. Es decir, en la medida en que, el crecimiento de la matrícula multiplica el número de cátedras y de los responsables de cada una de ellas; o simplemente acelera el cambio de estos responsables en favor de personas con menor experiencia en la investigación o con diversa preparación previa. Ya no se diga en el caso de que la cátedra desaparezca en la organización departamental o, simplemente, los profesores de asignatura, que dedican su tiempo a otras ocupaciones, vengán a ocupar el lugar de las antiguas cátedras. Hacerse profesor en la cátedra significa pues, originalmente, otra cosa que hacerse profesor en la tarea cotidiana de impartir efectivamente las clases. Quiere decir formarse bajo la dirección de un catedrático, que es un investigador que además enseña. Pero de cualquier manera que se interprete, en su sentido original o en el declinante, las universidades mexicanas han mantenido a su favor un apoyo institucional y sistemático: el ayudante de profesor.

La segunda opción se puede ilustrar igualmente con una frase muy repetida. Se suele decir: "el mejor investigador, puede ser un mal profesor". Un enunciado indiscutible en cuanto se mantiene su alcance expreso de mera posibilidad, pero por completo falaz cuando pierde ese carácter y se convierte además en premisa de recomendaciones didácticas generales. Las meras recomendaciones didácticas, por sí mismas pueden ser muy útiles en un cierto momento de la formación del docente —justo en la etapa de iniciación—, y dentro de ciertas condiciones. La primera de las cuales es que no han de ser enseñadas como una doctrina pedagógica, sino realmente como consejos para desarrollar habilidades frente al grupo, es decir, en el proceso mismo de la práctica. La segunda condición deriva de esta experiencia de la práctica, que hace patente el valor ancilar de las técnicas didácticas. Esta necesaria subordinación no se apoya solamente en los contenidos variables de cada disciplina particular, sino en la diversidad de los niveles de la enseñanza y aun en los recursos disponibles en un momento dado. El olvido de esta condición ancilar de las re-



comendaciones didácticas es lo que, en las universidades mexicanas, suele dar substancia a los cursos de preparación de profesores impartidos con independencia de la disciplina que éstos enseñan. Tales cursos, que a veces operan sobre el falso supuesto de que han de convertir al profesor universitario en un pedagogo, han venido a constituir el apoyo institucional a la segunda opción.

De la tercera opción, en cambio, es más difícil hablar en términos generales y, por ejemplo, señalar apoyos institucionales aceptados ordinariamente por las universidades mexicanas. Aunque se puede presentar también en una fórmula muy simple, la manera de ilustrarlo tiene que consistir en el señalamiento de casos particulares. La fórmula más simple podría ser la siguiente: "el mejor profesor es el investigador activo".

La relación de esta tercera opción con las dos anteriores, depende de la manera en que aquéllas puedan ser entendidas. Hemos dicho antes, que la formación en la cátedra no es otra cosa que la formación al lado de un investigador activo —mientras cátedra y catedrático conserven el sentido original que les dio la universidad moderna. Pero perdido ese significado, por las razones que se quiera, la primera opción viene a ser una especie de aplicación de los métodos lancasterianos en el nivel de la educación superior y, en consecuencia, representa la fórmula que contradice más abiertamente la tercera opción.

En cuanto a la segunda, que postula la necesidad del entrenamiento didáctico no es, en absoluto, incompatible con la idea que pone en primer término a la investigación. Solamente lo es si contradice las condiciones que arriba quedaron indi-

cadadas y se presenta como la materia principal en la preparación del docente –con indiferencia hacia el dominio y la actividad que éste pueda tener como investigador en su propio campo de enseñanza.

Es natural que la tercera opción haya encontrado, en las universidades mexicanas, una mayor dificultad para su puesta en práctica y que no sea posible hablar, en términos generales, de una sola forma de apoyo institucional y sistemático. Bien mirada, no deja duda alguna sobre la relación de base entre la actividad científica y la docencia –que es justo lo que ha impedido su puesta en práctica, en las instituciones que carecen de las condiciones mínimas para la investigación. Es, sin embargo, la que debe ser defendida, no solamente porque recoge los aspectos positivos de las dos primeras, sino porque es la única a partir de la cual, se puede intentar la renovación de las universidades mexicanas.

III

Antes hemos dicho, a propósito de la tercera opción, que no era posible indicar una forma generalizada de apoyo institucional en las universidades mexicanas. Se pueden señalar, en cambio, ejemplos de diversos intentos –no todos vigentes–, para hacer de esta vía una fuente de renovación y apoyo a la docencia. En el comienzo mismo de la fundación de la Universidad Nacional, en 1910, se planteó la creación de la Escuela de Altos Estudios, que reunía las funciones de la investigación en las ciencias y en las humanidades, al lado de la enseñanza de postgrado y de la preparación de los profesores. Los cambios de los años posteriores dividieron a la Escuela de Altos Estudios, y las funciones quedaron repartidas: los antiguos institutos recuperaron su autonomía y la preparación de los profesores quedó repartida entre la Facultad de Ciencias y la Facultad de Filosofía y Letras. De cualquier manera, para la universidad mexicana contemporánea, había nacido, dentro de la UNAM, la figura del profesor-investigador.

Los largos años de transformaciones en la organización de la enseñanza, en la consolidación de los institutos y en la creación de nuevos centros de investigación, no hicieron olvidar aquel ideal de la universidad moderna –justo el que la define como moderna, pero que constituye también su mayor desafío. La tensión permanente –que, por otra parte, nadie tendría interés en ocultar–, entre la investigación y la enseñanza, no es una peculiaridad de las instituciones mexicanas: está en el núcleo de la definición de la universidad moderna. Con independencia de la variedad de las formas de organización con que ha tratado de salir al paso, en situaciones críticas, de las corrientes sociales que presionan sus estructuras –y, por supuesto, también de los colores con que sus intentos son descritos por las ideologías.

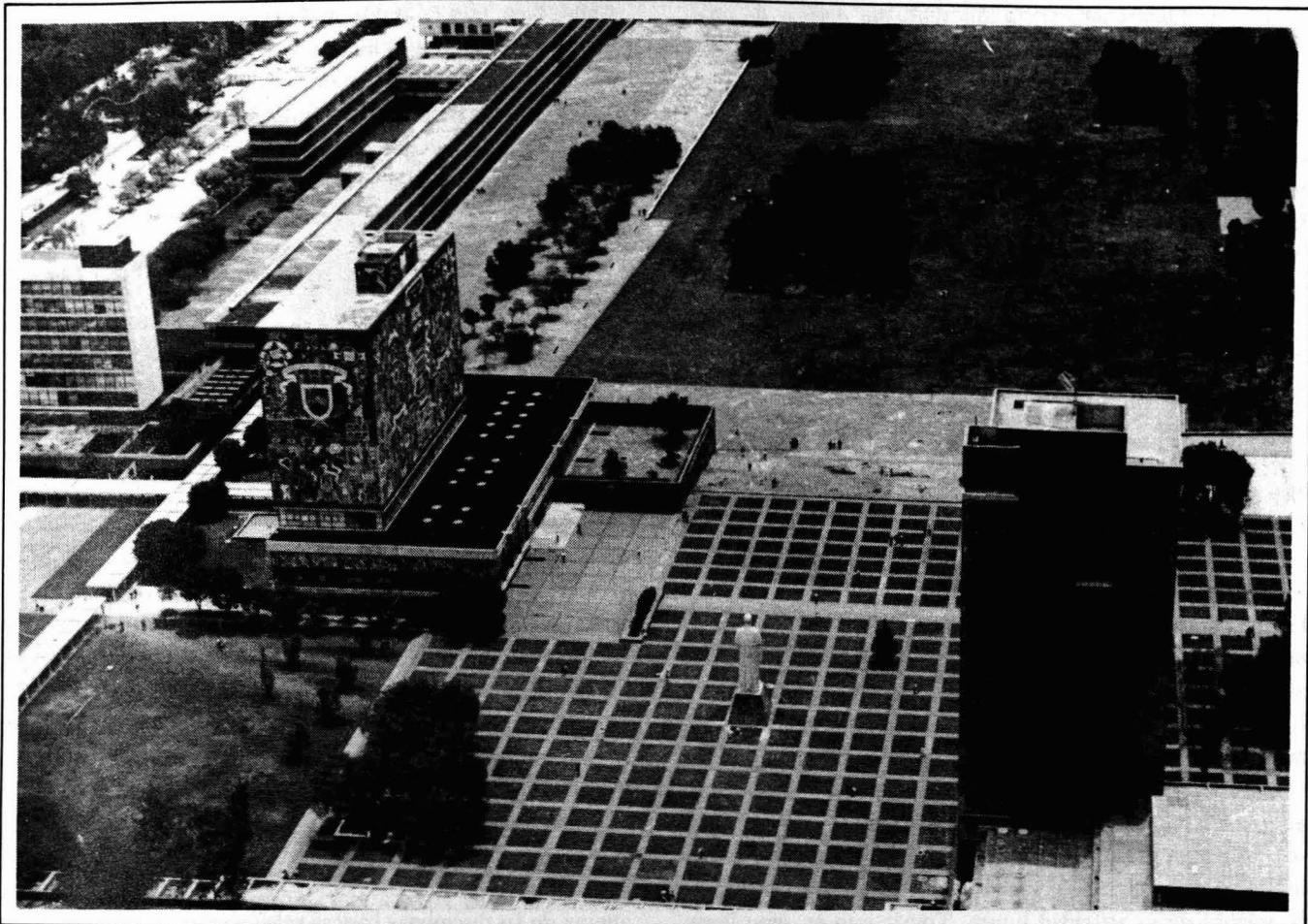
Sin hacer historia de los intentos mexicanos, es indispensable recordar otros ejemplos. El primero podría ser el postulado por el Estatuto General de la UNAM, que sigue tan cercanamente, en fechas y criterios, a la Ley Orgánica de 1945. El Estatuto dice que la labor docente corresponde a escuelas y facultades; pero declara también que los institutos son los encargados “principalmente” de la investigación: lo que debe

entenderse en el sentido de que ha de ser hecha igualmente por las facultades –pero de manera secundaria. Una interpretación que, por otra parte, se vio reforzada con las disposiciones sobre la integración de los dos consejos técnicos de la investigación y, sobre todo, con la creación –contemporánea a la Ley y al Estatuto–, del personal académico de carrera, adscrito a los institutos o a las facultades. Y, posteriormente, confirmada por el Estatuto del Personal Académico que señala con toda claridad la doble obligación de profesar cátedra y de realizar investigación, para todo el personal académico de carrera –con independencia de su adscripción.

Un ejemplo distinto, por su modelo de organización es el de la Universidad Autónoma Metropolitana, que desde su Ley Orgánica adoptó el sistema departamental. Siete años después, precisó en su Reglamento Orgánico la doble función de su personal académico: la de investigación en sus áreas y departamentos; la de docencia en los estudios dependientes de cada división. Era una de las primeras experiencias mexicanas para enseñar, de manera obligada y sistemática, en el nivel de la licenciatura, *a través de la investigación* –no, desde luego, la única. Porque las de mayor alcance, por su continuidad y magnitud –por ejemplo, la ya citada de la UNAM que se prolongó en las divisiones de estudios superiores de sus facultades–, estaban dirigidas fundamentalmente a la maestría y al doctorado. De la misma manera que lo ha estado siempre el Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Y en estos casos, es decir, los destinados a la maestría y al doctorado, no se trata precisamente de formar a los estudiantes a través de la investigación para la práctica de las profesiones, sino de formarlos *para la investigación misma*.

Otro ensayo, coincidente en el tiempo con el fortalecimiento y desarrollo de los postgrados de la UNAM, fue el de El Colegio de México en su primera etapa –antes de establecer formalmente sus propias licenciaturas. En esos años, mediante un convenio con la UNAM, el Colegio llevó a cabo un programa de estudiantes no graduados, para formar investigadores en diversas áreas de las humanidades, además de sus programas de postgrado en las mismas áreas. En los años más recientes ha dividido su interés –siempre dentro de las humanidades y además de sus programas de postgrado– en una actividad doble, que aplica de manera deliberada, en el nivel de la licenciatura, la distinción insinuada más arriba: entre la formación de los jóvenes para la investigación o mediante ella, pero para el ejercicio profesional. Una distinción que implica, dentro del Colegio, no solamente la separación entre los grupos de estudiantes sino también la distinción en áreas de especialidad.

Solamente la UNAM ha llevado a cabo, en el nivel de la licenciatura y en programas separados, la formación de jóvenes para la investigación y, a un tiempo, la de los destinados al ejercicio profesional dentro de una misma área de la especialidad científica. Se trata de la licenciatura en Investigación Biomédica Básica, promovida a comienzos de la década de los años 70, por el Instituto de Investigaciones Biomédicas. Muchas circunstancias eran favorables pero, sobre todo, se tenía una idea precisa del tipo de científico que había que for-



mar, y el propósito muy claro de iniciar en la investigación, en edad temprana, a quienes tradicionalmente venían a desembocar en ella en edad más tardía, después de transitar un largo trecho por otras carreras profesionales como la medicina.

IV

No son todos los ejemplos de la experiencia mexicana, pero son suficientes para mostrar dos cosas, sobre las que todavía habrá que volver. La primera consiste en hacer patente que una fórmula demasiado simple no puede dar cuenta de la complejidad de una opción y de las dificultades de su puesta en práctica. La segunda, que aun teniendo en cuenta la variedad de sus aplicaciones, no parece que alguna de ellas pueda presentarse como libre del todo, de la tensión entre investigación y docencia.

Ahora conviene recordar las objeciones contra la tercera opción —que entre nosotros no suelen presentarse de manera explícita. Para colmar esta laguna y en bien de la brevedad, nos atenemos al resumen que escribieron Williams y Blackstone a propósito de este punto, en el volumen último de los diez publicados por la *Society for Research into Higher Education*: una respuesta de las universidades inglesas a la adversidad, en la cercanía del siglo XXI. Aunque tampoco será posible darle a ese resumen tratamiento detenido y sistemático, parece indispensable tener en cuenta sus distinciones —además de introducir una nueva: la que ya hemos presenta-

do antes entre formar *para* la investigación y formar *a través* de la investigación. Las dos distinciones de Williams y Blackstone son las siguientes: la más obvia, que separa los estudios para los no graduados —es decir, los de licenciatura—, de los estudios superiores, que nosotros llamamos también de postgrado. Y una segunda, que distingue la posible conexión esencial entre la investigación y la docencia, de una mera complementariedad entre ambas.

Formar a los jóvenes *para* investigar en una disciplina no puede consistir sino en enseñarlos a trabajar personalmente en ella. Esto quiere decir, enseñarlos en el ejercicio repetido de la práctica, mediante el único procedimiento posible que consiste a su vez en disponer las condiciones para que trabajen juntos quienes ya saben hacerlo y quienes quieren llegar a saberlo. Ahora bien, los lugares adecuados para esta tarea no son simplemente las aulas y los auditorios, sino los locales en que trabajan los investigadores: los talleres y los laboratorios, las bibliotecas y los seminarios de investigación; que se encuentran en los institutos, las divisiones de estudios superiores y los centros de investigación de las facultades.

Formar a los jóvenes *para* la investigación no puede hacerse de otra manera. La tarea tiene que estar a cargo de investigadores; y además, cumplirse en la cercanía de los institutos, departamentos o centros de investigación. En contra de estas tesis no puede alegarse, como objeción general, la ausencia o la relativa escasez, de pruebas empíricas —en primer lugar, porque las hay como estudios de casos—, pero sobre todo porque están respaldadas por la historia. Aparte, naturalmente,

de otros problemas educativos que pudieran derivar de una especialización temprana, en que aquí no podemos entrar.

Lo que se puede objetar, en todo caso, es el carácter esencial de la conexión entre investigación y docencia para la formación de los jóvenes destinados al ejercicio de las profesiones –no a la investigación. Justamente, la posición de Williams y Blackstone presiona sobre este punto, porque aquí vale su argumentación de la relativa escasez de estudios de casos –y no se puede alegar, en apoyo de aquella conexión, la tradición histórica. La cuestión, sin embargo, acepta más matices de los que ellos proponen en favor de una posición, que defienden sin demasiada convicción. Se trata de una versión mucho más débil que aquélla de la conexión esencial, que se conforma con aceptar el carácter complementario de la investigación y la docencia y que –no sin ironía– describen como el matrimonio por conveniencia de las dos actividades. Entre nosotros se trata de una tesis conocida, porque fue defendida con tanto vigor como elegancia por Ortega y Gasset, en la España de 1930, atenta en esos años a las reformas contemporáneas de la universidad alemana. Las tesis de los ingleses son mucho más simples y mezclan menos problemas educativos que la compleja argumentación de Ortega, que por eso mismo no puede ser tratada aquí.

Ahora es necesario hacer jugar nuevamente la distinción presentada antes: un futuro profesional, que no va a dedicarse a la investigación de la disciplina que estudia, tiene que tener una formación adecuada, impuesta, en gran medida, por la práctica de su actividad futura. Tomar esto en serio lleva a precisiones de dos tipos: la de mayor complicación tiene que ver con el monto de los conocimientos científicos, que se consideran indispensables en el ejercicio de cada profesión –y con la manera de aprenderlos. La segunda, se refiere a los niveles del estudio, es decir, a las diferencias entre la licenciatura y el postgrado.

A propósito de la primera cuestión, el punto a discutir estaría localizado justamente ante posibilidades de respuesta como éstas: aceptado que cualquier profesión de nivel universitario requiere –entre otras cosas, naturalmente– del dominio de una cierta porción de conocimientos científicos, es preciso saber si tales conocimientos pueden ser adquiridos por el educando mediante procesos que le permitan retener las grandes síntesis del pasado del conocimiento en una o en varias disciplinas. O, por el contrario, si esta transmisión ha de hacerse con un mínimo de conciencia crítica, como para que el futuro profesional –que no va a crear por su cuenta nuevos conocimientos– pueda, al menos, reconocer cuándo estos cambian, cómo puede esperar una nueva síntesis y, en todo caso, adoptar en su práctica profesional los nuevos conocimientos. Porque si lo que se quiere es esto último, no parece que pudiera lograrse por otra vía que no fuera el acercamiento a la experiencia misma de la marcha de la ciencia, es decir, a los diversos modos de hacer avanzar la investigación. Una experiencia que no puede consistir en el aprendizaje de grandes síntesis establecidas, sino en la adquisición de los conocimientos para el ejercicio profesional, mediante el único método didáctico que no permite configurar con ellos un cuadro estático, sino un esquema sometido a un constante proceso de cambio.

Ahora bien, esto es lo que se quiere decir al afirmar que en los niveles universitarios, un estudiante que se prepara para el ejercicio de una profesión ha de formarse a través o mediante la investigación. Pero es indispensable precisar que esta afirmación general tiene que ajustarse de acuerdo a las condiciones específicas de cada profesión; y de acuerdo, además, a las diferencias graduales en el avance de los estudios.

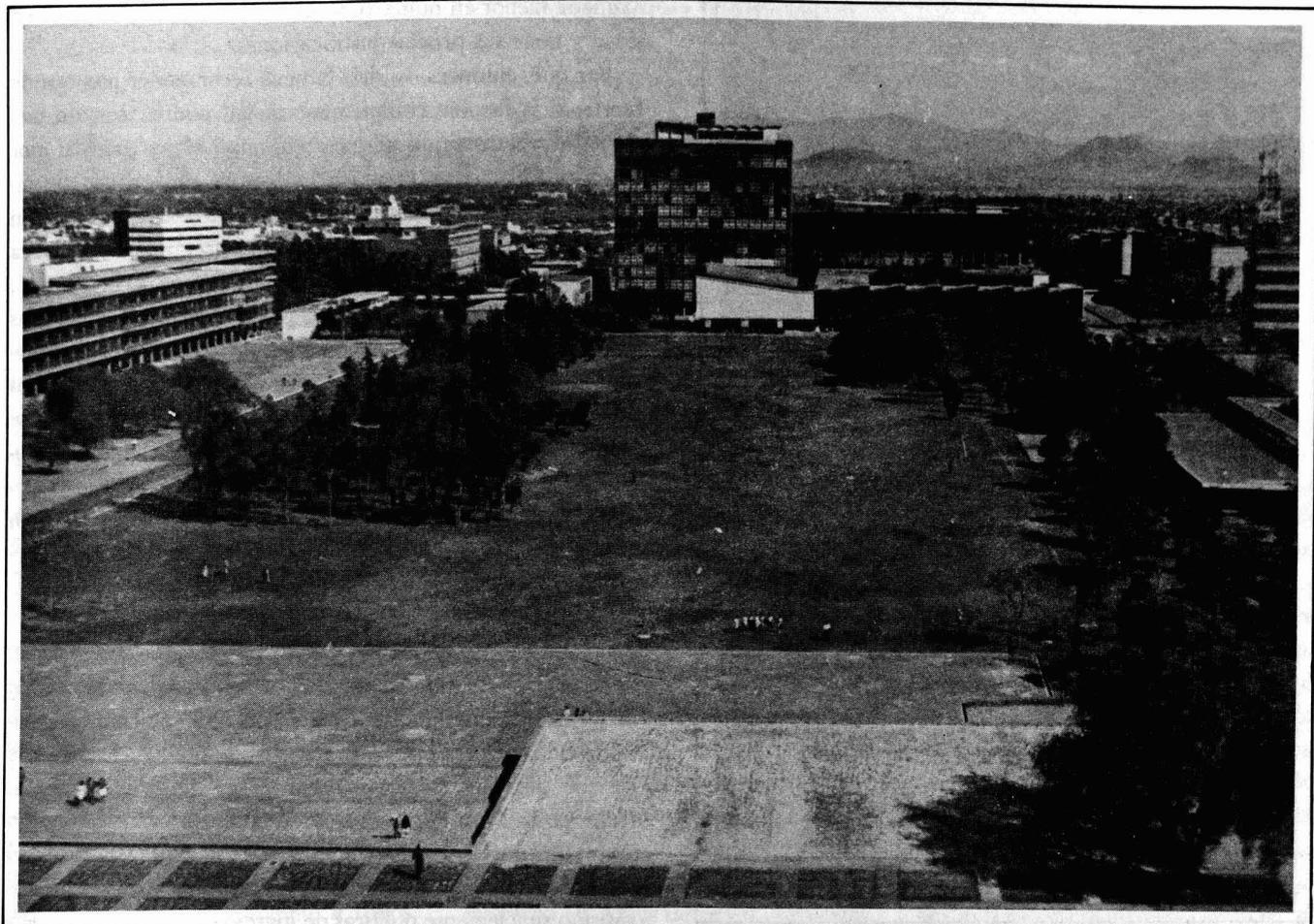
V

Por obvias que parezcan las condiciones anunciadas, es absolutamente indispensable tenerlas presentes antes de tocar los argumentos en contra de la versión fuerte de la tercera opción, que sostiene la conexión esencial de la investigación con la docencia. La afirmación general tiene que ser puesta en claro con las debidas calificaciones, para que la posible discusión posterior no se resienta de un punto de partida poco preciso.

Con toda probabilidad, un profesional –por ejemplo de la odontología, la ingeniería de minas o la arquitectura–, en su trabajo habitual se ve llevado a aplicar técnicas y rutinas que no se originaron en conocimientos científicos o en teorías aceptadas por una comunidad de investigadores; sino que provienen de principios de experiencia cuya eficacia ha sido probada por muchos años de tradición artesanal. Pero con seguridad aplica también técnicas de origen científico, además de una multitud de conocimientos integrados al cuerpo de alguna de las disciplinas básicas relacionadas con su actividad. Pues bien, esto se puede ampliar a todas las actividades profesionales, por supuesto con diferencias notables y diversa extensión en cada caso –sin excluir por principio, aunque en una situación extrema, a la enseñanza y a la investigación mismas. Lo que a su vez tiene que tener un reflejo en el curriculum de los estudios: en todas las especialidades profesionales habrá una carga –distinta en cada caso–, de conocimientos básicos y auxiliares, además de la enseñanza de técnicas y del desarrollo de habilidades para el dominio de la práctica profesional.

La forma diversa en que cada curriculum del nivel profesional da entrada a tales requerimientos, ilustra la necesaria diversidad –en extensión y en profundidad–, con que puede ser aplicable la tesis de la conexión entre la investigación y la docencia. Porque nadie pretendería una aplicación indiscriminada: familiarizar al estudiante no graduado con determinadas prácticas profesionales es una tarea que no puede estar a cargo de quien entrega su tiempo a la investigación en alguna de las disciplinas básicas; corresponde más bien al profesor de asignatura, que cumple diariamente un ejercicio profesional efectivo. Y esto vale lo mismo para cualquiera de los semestres o años lectivos de una carrera determinada y aun para cursos de especialización, siempre que se trate de preparación profesional –sin excluir siquiera los estudios de especialización o de actualización para graduados.

Lo que sucede es que, a medida que se avanza en los estudios profesionales, las asignaturas destinadas al desarrollo de las habilidades para la práctica, como las introductorias de las materias básicas, ceden su lugar en la composición del curri-



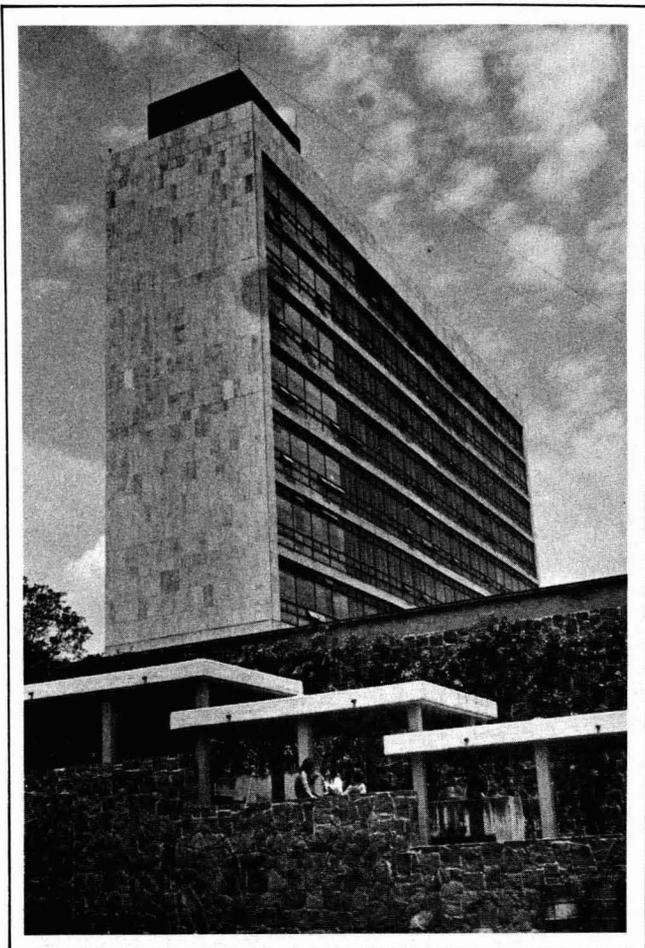
culum a estudios de mayor profundidad en estas últimas. Esto quiere decir, que se hacen más presentes las exigencias científicas en la enseñanza profesional, de tal manera que, aunque se trate de una cuestión de grado, los futuros profesionales tienen que acercarse, en las disciplinas básicas, a la experiencia de la investigación. El salto cualitativo se da en los estudios superiores, que ya no son mera especialización profesional sino que conducen a grados académicos —maestría y doctorado. En estos niveles se da el paso de la enseñanza mediante la investigación, para el ejercicio profesional, a la enseñanza para la investigación misma, que invariablemente ha de estar a cargo de investigadores activos.

Con estas calificaciones, la tercera opción puede ser reformulada y parece defendible aun en su versión más fuerte. La conexión entre la investigación y la buena docencia es fundamental, cuando se trata de la formación de investigadores —lo mismo si ésta se inicia en la licenciatura, que si se lleva a cabo en el postgrado. Pero además, aquella conexión es fundamental en la enseñanza de las profesiones —en la licenciatura como en la especialización—, cuando no se trata de preparar para la ciencia sino de formar mediante ella a los jóvenes, en las disciplinas básicas. Dicho de otra manera, cuando no se trata del mero adiestramiento y del desarrollo de habilidades para la práctica profesional. En consecuencia, solamente sobre la base de estas consideraciones se puede plantear correctamente el problema de la formación de los profesores.

Presentadas de tal manera, las objeciones contra estas tesis muestran su debilidad y se revelan como meras dificultades

de política académica, cuando no como problemas de personalidad individual. Decir, por ejemplo, que los investigadores en su enseñanza, suelen añadir información innecesaria y que esto es causa de insatisfacción entre los estudiantes, es no percibir el papel que puede jugar la información especializada, cuando se trata de transmitir la experiencia de la investigación —o, simplemente, señalar una falla de la casualidad. Argumentar, por otra parte, que dentro de una misma institución, la distribución de los presupuestos para el gasto en investigación y en enseñanza es causa permanente de conflictos; o que los laboratorios para la enseñanza y las bibliotecas de textos básicos, tienen requerimientos diferentes a los laboratorios y bibliotecas de investigación especializada, es cuando más la constatación de un hecho que puede dar lugar a dificultades, cuya solución es una parte de la tarea normal de los administradores académicos. Pero levantar esa constatación al nivel de una premisa para argumentar en favor de la separación de la investigación y la docencia, no es solamente hacer una generalización apresurada y trivial sino sacar la discusión del contexto que interesa.

Igualmente, puede tenerse como un asunto de política académica la solución de las dificultades que pueden surgir a propósito de la evaluación del trabajo de los investigadores en cuanto tales, y de su trabajo como docentes; como de las que pueden surgir a propósito de la tarea de los docentes que no son investigadores y que se encargan de las asignaturas de adiestramiento profesional. Pero el mero señalamiento de las diferencias es una justificación para definir criterios, e inclu-



so para proponer medidas de equivalencia cuando resulten necesarias, de manera que puedan ser aceptadas por la comunidad académica. Pero no para declarar que, por el hecho de que estos criterios deban ser diferentes, y de que unos ofrecen mayor dificultad que otros, ha de separarse la docencia de la investigación. Lo mismo habría que decir, finalmente, de otras diferencias, no por sutiles menos objetivas: las que tienen que ver con la índole de las disciplinas, y aun las que derivan del desarrollo de un investigador y de su edad —que suelen además entrecruzarse cuando se mide la curva de su productividad.

VI

El repaso de las objeciones en contra de la tesis de la conexión esencial entre investigación y docencia, ha querido solamente mostrar que la búsqueda de un camino para dar a todas ellas una respuesta correcta, no significa el abandono de esa opción para conformarse con la fórmula más débil de la complementariedad, que presenta la coexistencia de las dos actividades como un mero matrimonio de conveniencia, para decirlo con las palabras de Williams y Blackstone.

Por el contrario, quiere decir que la opción tiene que aceptarse con las consecuencias de la sana colaboración, pero también con todas las que derivan de la tensión y de la competencia entre dos actividades con requerimientos diferentes. Además, comunidad científica no coincide con comunidad académica, ni puede ser solamente una parte de ella

—aunque menor en número, se extiende más allá de la universidad y tiene sus propias justificaciones.

¿Por qué, entonces, valdría la pena recomendar una opción fuerte, si la flexible complementariedad podría, con un menor esfuerzo, disminuir muchas tensiones? Mejor todavía: ¿por qué incluso la complementariedad, si una universidad sin investigación haría desaparecer por completo esas tensiones? En beneficio de la brevedad, esta última pregunta es la única a propósito de la cual habrá que decir algo como conclusión. No precisamente una respuesta, porque en cierto modo, las dos cuestiones han sido respondidas antes, cuando se ha querido justificar que la mejor enseñanza en los niveles tratados es la que se hace mediante la investigación —a menos que se hable de la dirigida a formar investigadores en sentido propio. Lo que ahora se quiere añadir es tan sólo una consideración general sobre la ventaja de recurrir a la investigación en su conexión con la docencia, como el procedimiento normal para la formación de los profesores de las universidades mexicanas.

Insistir en que debiera tratarse de una estrategia normal, tiene el doble sentido de no abundar en razones a propósito de las instituciones que se han señalado como ejemplos mexicanos de la tercera opción y, a la vez, de precisar la urgencia de que todas las demás se hagan cargo de su importancia, frente a las otras opciones que hasta ahora han recibido un apoyo institucional más generalizado. Pero además, tiene el sentido de señalar que no se proponen reformas legislativas sino simplemente políticas de ingreso y promoción del personal académico, atentas a su formación previa y a su perseverancia en la investigación. Es un camino lento —de sustitución por reemplazo—, pero a la larga el único seguro para acrecentar la calidad de la educación superior. El único también para resistir lo que en educación debiera llamarse la ley de los rendimientos decrecientes. Por eso importa como vía normal y no como estrategia de excepción para reformas ocasionales o para la fundación de instituciones nuevas.

Una política consecuente para el personal académico tal como se presenta, va más allá de la tesis de la complementariedad, por modestas que pudieran parecer sus pretensiones. Porque no trata solamente de establecer, en cada institución, las condiciones mínimas para que algunos individuos o algunos grupos se puedan desarrollar como investigadores activos con el fin de, por ejemplo: mejorar el clima intelectual interno de la institución; ampliar sus contactos con otras organizaciones nacionales y extranjeras; enriquecer sus relaciones con la industria y la sociedad nacionales; aumentar las oportunidades para que algunos de sus estudiantes se puedan iniciar en la investigación; o, simplemente, rodearse de un halo de prestigio. El propósito fundamental es otro —aunque los anteriores no estorben. Se trata tan sólo de mejorar la preparación de sus graduados en el nivel profesional y de formar, a un grupo más reducido, para la investigación y la buena docencia —en las disciplinas básicas que en cada caso correspondan. Pero sobre todo, se trata de hacerlo así como respuesta a una convicción fundada en la tesis de que existe una conexión esencial entre la investigación científica y la tarea docente. ◇