

La enseñanza e investigación: el binomio no resuelto. Las políticas para el desarrollo del posgrado en México en la perspectiva del milenio

Dr. Sergio Martínez Romo*

Introducción

Enseñanza e investigación, académicos docentes e investigadores, investigación y docencia para producir conocimiento. La articulación productiva de ambos quehaceres universitarios fue, con mucho, uno de los propósitos de las reformas educativas de los años setenta, la década de la expansión sin precedentes —ni consecuentes hasta hoy— de la educación superior en México: el crecimiento de la matrícula, el incremento de la oferta de estudios y grados, el incremento en el número, tamaño y diversidad de las instituciones de este nivel educativo, y la novedosa y aparentemente apresurada contratación de académicos, docentes-investigadores de tiempo completo, en las universidades creadas en esa década para sustentar los propósitos de la política educativa emprendida.

Ante esta acción, coherente con las tendencias mundiales de las políticas educativas para el nivel superior en aquella década; hoy, a tres décadas de distancia, parece conveniente analizar algunos logros y efectos de esta política en el desarrollo del posgrado en México, en el marco del énfasis contemporáneo en la política educativa. La actual discusión de las políticas educativas para la universidad pública y la educación superior en México vuelve indispensable delinear una visión de estas políticas durante las últimas tres décadas, breve, pero panorámica en la perspectiva del milenio.

Así, este ensayo trata del binomio docencia-investigación en el marco del desarrollo reciente de la educación superior en México y, por ello, centralmente, de algunas de sus características en el establecimiento y consolidación de las universidades estatales en el México contemporáneo a partir de la década de los setenta, y también de la promoción del posgrado a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta. Con este propósito, se relacionan las políticas educativas con el contenido de las mismas, y el horizonte de análisis es ese periodo de tres décadas que sugiere, entonces, el carácter transexenal de las políticas de educación superior en México.

Trata también de actores no gubernamentales que intervienen en el proceso de la política educativa superior —los académicos y las universidades mismas como colectividades de académicos— y esto sugiere también la necesidad de distinguir diferentes actores en los procesos de política e interés público en México, al menos en el caso de la educación superior, tal como sugiere Daniel Levy.¹

* Departamento de Política y Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana.

Esta perspectiva de análisis, tanto del estudio de las políticas formuladas, como de sus contenidos y de los actores principales involucrados en este proceso —los académicos y las universidades entre ellos—, permite nuevos enfoques para el estudio del tema de política educativa y nuevos conocimientos sobre el mismo. Así, más que un balance de las políticas educativas para la educación superior visto en el horizonte estrecho de seis años, el ensayo parte de un balance amplio de estas políticas en una perspectiva de tres décadas y, con ello, de varias gestiones federales y estatales, de los actores y mecanismos legitimados y, finalmente, visualiza algunos de los retos que los académicos y sus instituciones —como actores—, y estas políticas y sus procesos de formulación-implementación, enfrentan en el presente como premonición del futuro predecible y sus tendencias.

Este ensayo es producto parcial de una investigación más amplia sobre la política pública en educación superior² que, a partir del análisis del sector de las universidades, encuentra evidencias suficientes para sugerir tres décadas como un periodo plausible de análisis a partir del inicio de los setenta, a la planeación como contenido central y enfático de la política y como afán racionalizador de la misma, a las instituciones de educación superior —al menos a las universidades— como actores influyentes en el proceso y, frente a los retos plausibles del futuro inmediato, la necesidad de reconceptualizar la partisana visión de estatal-privado en estos asuntos de interés público.

Esta investigación de la educación superior ha integrado al análisis del sector universitario los de los sectores tecnológico y pedagógico-normal, y completa su perspectiva de estudio con la discusión de los modelos emergentes en este nivel educativo que no forman parte de los tres sectores tradicionales en la educación superior, como es el caso de las universidades tecnológi-

cas. No obstante, este ensayo se refiere principalmente a las instituciones del sector universitario.

Conviene decir que la investigación utiliza una estrategia metodológica de corte cualitativo, en una perspectiva histórica y con el apoyo preferente de técnicas de inspiración antropológico-etnográfica.³ En este sentido, habrán de privilegiarse los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas para triangularlos con los provenientes de fuentes documentales.⁴ Los informantes cualificados que fueron entrevistados han tenido una participación significativa en los procesos de política pública para el sector educativo superior y de desarrollo del posgrado. Los resultados obtenidos hasta hoy permiten argumentar logros novedosos en este campo de estudio en la perspectiva metodológica de *grounded theory*, dirían Glaser y Strauss.⁵ Los resultados subsecuentes del proyecto de investigación avalarán o cuestionarán éste y los otros argumentos que hasta ahora han sido formulados.

La caracterización del escenario

Estas tres décadas tienen que ver, se sugiere en este ensayo, con las acciones de política educativa emprendidas al inicio de los setenta, los años de las grandes reformas educativas, previas a las que observamos y vivimos en nuestros días. Para algunos análisis, las acciones de política educativa como acciones sistemáticas del gobierno para el nivel superior, tienen que ver con las acciones del gobierno federal que actualmente enfatizan la evaluación, la acreditación y el financiamiento y sus efectos de regulación para el cambio en las instituciones educativas y, por ello, ubican estas acciones sistemáticas, en forma exclusiva, a partir de la década de los noventa.

Otro aspecto que vale la pena mencionar y que influye en considerar a los años noventa —en lugar de los setenta— como la década de acciones concertadas de política para el desarrollo de la educación superior y sus instituciones es que es en ésta cuando se habla insistentemente de políticas públicas como concepción y perspectiva de análisis. Esta situación, conviene sugerirlo, se pone de moda también en los círculos académicos. De acuerdo con las consideraciones expuestas en párrafos anteriores, la planeación fue el nombre genérico de la política pública en educación superior a partir de los años setenta y hoy, con el énfasis que se ha puesto en la evaluación como política para la educación superior, tienden a olvidarse tanto las conexiones entre la planeación y la evaluación, como entre la planeación, la ejecución y la evaluación que, referidas en el nuevo lenguaje, tienen que ver con el círculo de diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas en educación. Conviene resaltar que esta perspectiva de análisis, que no permite establecer conexiones plausibles a través de más de 20 o 30 años de acciones de política educativa superior, tiene que ver con la ausencia de un trabajo sistemático de evaluación de la política educativa, la planeación y su implementación y, con ello, de un trabajo de investigación de los efectos de estas acciones, en el país y el sistema educativo en lo general, y en las organizaciones de educación superior en lo particular.

En la perspectiva de este análisis, las acciones sistemáticas de política educativa en el nivel superior, que tienen que ver con sus características contemporáneas, se iniciaron en la década de los setenta. A partir de entonces, han pasado tres décadas durante las cuales se ha enfatizado la planeación como acción central de regulación y racionalización de la política educativa superior y, aunque en ella se incluyeron los aspectos de

evaluación, financiamiento y recomposición de la oferta educativa en expansión —entre otras líneas de acción—, la planeación fue el nombre genérico de la política educativa en este nivel del sector educativo.

Las acciones de reforma y coordinación en el marco de la planeación-evaluación de la educación superior en México, enfáticas a partir de los años setenta para normar y orientar su crecimiento y desarrollo, son acciones de política pública necesarias en el análisis del desarrollo actual y futuro de este nivel educativo. El enfoque o marco de análisis de políticas públicas en los espacios académicos y no académicos es una tendencia más reciente, aparecida sobre todo a partir de la década pasada. Efecto plausible de ello es que no se incluyan estas prioridades de política educativa en los análisis sobre la formulación, desarrollo e impacto de las políticas públicas en educación superior. Sin embargo, las características contemporáneas del sistema de educación superior en México son asociables a los cambios producidos en esos treinta años, como efecto —si bien parcial— de las políticas introducidas a partir de 1970.⁶

El crecimiento de la matrícula y su redistribución geográfica

Una de las primeras nuevas características en el desarrollo de la educación superior que se puede observar a partir de los años setenta, es el incremento de la matrícula en educación superior en casi un 300% al elevarse el número total de estudiantes de menos de 200 000, en 1970, a casi 800 000, en 1977. Este crecimiento fue mayor en las instituciones de educación superior de los estados que en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para 1977, la previa

concentración de estudiantes en esa institución, de casi 50% del total nacional, se había reducido hasta menos de 23%, porcentaje de participación que no se ha incrementado desde entonces.

Este crecimiento notable de la matrícula, único en la historia de la educación superior en México, permitió observar otra característica adquirida por el sector: la concentración de la matrícula estudiantil en las universidades. Hasta 1970, las universidades concentraban aproximadamente 75% de la matrícula nacional y los institutos tecnológicos existentes al restante 25%. A partir del final de esa década y después de la gran expansión nacional de la matrícula, las universidades incrementaron la concentración hasta 85%, aproximadamente, y los institutos tecnológicos, a pesar del gran crecimiento en número de instituciones, decrecieron en su participación hasta el restante 15% de la matrícula nacional de la educación superior.⁷

Un efecto de las políticas de atención a la demanda de educación superior, observable en la redistribución de la atención a la matrícula nacional entre las instituciones públicas y privadas, se puede notar significativamente a partir de la mitad de la década de los ochenta y durante la de los noventa. En este periodo, de algo más de doce años, la participación de las instituciones privadas en la atención a la matrícula nacional se incrementó de 17% en la década de los ochenta hasta un poco más de 30% en la siguiente década. El número de este conjunto de instituciones, en paralelo, se incrementó en forma sorprendente, si bien el tipo de las instituciones presenta mucho más variaciones en tamaño que en oferta de estudios profesionales ya que la mayoría de las instituciones son muy pequeñas y se concentran en la oferta de carreras del área económico-administrativa que, por cierto, es la que concentra poco más de la mitad de las preferencias de los estudiantes a nivel nacional. Es necesario hacer notar que el incre-

mento correspondiente en el número de académicos para atender el incremento en las tareas de docencia de esas instituciones, ha requerido la contratación de egresados de las universidades públicas.

Esta expansión y nueva distribución geográfica de la matrícula nacional en el nivel superior del sistema educativo se acompañó de una mejoría en la cobertura del sector ya que el índice de atención se incrementó de menos de cinco estudiantes por cada 100 jóvenes entre 20 y 24 años en 1970 (al inicio de los años sesenta se atendían menos de tres), hasta un poco más de 12 estudiantes por cada 100 jóvenes de ese grupo de edad al final de los años setenta.

El panorama actual que enfrentan tanto los aspirantes a la educación superior, como los usuarios de los egresados de este nivel educativo, es el de un conjunto de instituciones diversas, con variadas ofertas de grados profesionales y posgrados, y de diversa calidad y orientación en el perfil de ingreso y egreso. A lo largo de tres décadas se ha conformado una amplia y peculiar oferta de educación superior a la que se han añadido recientemente nuevas modalidades de educación media superior (de estudios terminales y propedéuticos), además de nuevas formas de educación tecnovocacional de más corta duración que los estudios universitarios tradicionales (las universidades tecnológicas por ejemplo). Después de más de una década de enfatizar la calidad y excelencia en el perfil de la investigación de posgrado, hoy la política educativa para el posgrado promueve tanto el perfil de investigación como el de profesionalización. Habrá que analizar, de manera sistemática, los efectos de este giro de la política educativa en el desarrollo futuro del posgrado.

Los académicos como profesionales de tiempo completo para la docencia-investigación

En forma paralela al crecimiento de la matrícula a lo largo de la década de los setenta, y para atender el crecimiento del número de estudiantes al amparo de los propósitos de cambio, se promovió la contratación de un nuevo perfil de profesores de educación superior: académicos de tiempo completo como profesionales docentes-investigadores. Este nuevo perfil académico fue promovido al mismo tiempo que se introdujeron en la organización universitaria los departamentos, como innovación en la organización académico administrativa de las universidades para hacer viable la adscripción de los nuevos docentes. Los departamentos serían entidades de la organización universitaria para agrupar académicos en campos del conocimiento y la investigación, con nuevas formas de organización curricular y oferta de grados profesionales y académicos, a partir del servicio de estos conjuntos de académicos a las necesidades del perfil de los grados profesionales y académicos de la nueva oferta educativa de las instituciones de educación superior.

Estas dos últimas características fueron también promovidas en las más importantes instituciones privadas de ese entonces. Aunque la matrícula de estas universidades no creció a la misma velocidad y en el mismo porcentaje que la educación superior pública, el perfil de contratación de académicos en estas instituciones siguió a esta innovación de las universidades públicas un par de décadas más tarde (el inicio del proceso de organización en departamentos tuvo dos claras excepciones, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Sin embargo,

seguido o no, la contratación de académicos de tiempo completo dedicados a la docencia-investigación se volvió un modelo orientador para la educación superior, al menos en el caso de las universidades.

En este momento de la argumentación, no parece hacer falta sugerir que el supuesto básico del nuevo perfil de académicos de tiempo completo acorde con la política educativa que fue impulsada, fue el binomio docencia-investigación en la educación superior. Un objetivo central de este binomio fue alimentar el quehacer docente con los resultados frescos de la investigación. En forma paralela, el docente mejoraba su entrenamiento en investigación y familiarizaba a sus estudiantes en este trabajo, de forma que estos últimos mejoraban, a su vez, su proceso de conocimiento por la cercanía y manejo de los recursos de aprendizaje.

La relación docencia-investigación habría también de contribuir a la actualización de los contenidos de aprendizaje y a la flexibilidad de los planes y programas de estudio para mejorar su pertinencia en relación con el conocimiento disponible y, también, con las necesidades y demandas de los procesos productivos y el empleo. Los efectos de esta política fueron diversos y algunos incluso resultaron aleccionadores para el futuro.

La docencia y la investigación en la redistribución de la oferta de educación superior

Conviene señalar que no obstante la redistribución geográfica de la matrícula a lo largo y ancho del país durante la década de los setenta, ésta no fue acompañada de un movimiento similar en las actividades de investigación que permanecieron concentradas sobre todo en las instituciones públicas de educación superior de la

Ciudad de México, en las grandes instituciones nacionales de investigación —el Instituto Mexicano del Petróleo, el Instituto Nacional de Investigaciones Nucleares y el Instituto de Investigaciones Eléctricas—, en su mayoría relacionadas con la UNAM a través de grupos de académicos y de investigadores⁸ y en algunas de las grandes universidades de otros estados como Nuevo León, Jalisco, Puebla, Sinaloa y Veracruz.

No cabe duda que, en forma paralela a su importancia histórica, la UNAM concentró más de 50% de la matrícula de todos los estudiantes del país en este nivel educativo por más de diez lustros, hasta la segunda mitad de la década de los setenta en que esta concentración de la matrícula de licenciatura se redistribuyó geográfica e institucionalmente en todos los estados de la República.⁹ Estas circunstancias confirmaron y modificaron el carácter nacional de esa institución, mismo que le fue conferido nominalmente desde el inicio del siglo xx.

El incremento de las actividades de investigación en las universidades de los estados se ha observado con un ritmo mucho más lento a través de casi tres décadas, con el claro apoyo de los grupos académicos de los institutos de investigación de la UNAM y de algunas de las universidades mayores en los estados. Estas características en la promoción de la investigación pueden observarse asociadas al desarrollo del nuevo perfil profesional de los académicos como docentes-investigadores. Sería posible identificar dos etapas en el desarrollo de este nuevo perfil del docente-investigador. La primera de ellas asociada al incremento de la matrícula del nivel licenciatura durante la década de los setenta; la segunda asociada al impulso para el desarrollo del posgrado durante la segunda parte de los años ochenta y a lo largo de la década de los noventa.

Un aspecto interesante a observar entre estas dos etapas es que en la segunda de ellas se promueve la formación de académicos jóvenes en los estudios de posgrado, aunados al conjunto

de profesores incorporados durante los setenta. En su mayoría, estos últimos poseen solamente el grado de licenciatura. Aquéllos que han obtenido el grado de maestría o doctorado pueden estimarse en menos de 25% del total, si bien su distribución varía por área del conocimiento y por institución, y muchos de ellos parecen acercarse a la edad de retiro.

En esta misma perspectiva, la sugerencia es que el nivel de licenciatura y su perfil de profesionalización no pareció ser el adecuado para el desarrollo del binomio deseado en el perfil de los académicos incorporados a la educación superior a partir de los años setenta, si bien conviene señalar de nuevo que esta situación parece variar por área profesional y del conocimiento.¹⁰

Otro aspecto a resaltar es que la formación y contratación de académicos jóvenes con estudios de posgrado parece paralela a la promoción del posgrado nacional; esto es, el binomio docencia-investigación podría tener el espacio adecuado para su desarrollo en el posgrado. Es en esta perspectiva que conviene observar, asimismo, la promoción para el desarrollo de cuerpos académicos en las instituciones de educación superior. Parece necesario advertir, sin embargo, que el reciente crecimiento notable de la matrícula en el posgrado no garantiza su eficiencia terminal y, entonces, el campo propicio para el ejercicio del binomio docencia-investigación se verá nuevamente ante el reto de su pertinencia. No es ocioso recordar que a lo largo de tres décadas, la eficiencia terminal promedio de los estudios de licenciatura ha estado situada en torno a 50%, si bien en algunas disciplinas estrechamente asociadas al desarrollo tecnológico ha llegado a disminuir hasta 22% en algunos periodos. Ni qué decir de la muy baja eficiencia terminal en el posgrado, al menos hasta la década de los ochenta.

Adicionalmente, algunas demandas del sector productivo y del de educación superior enfatizan de nuevo la diferenciación entre el posgra-

do de investigación y el de profesionalización. Las razones de ello suelen argumentarse usualmente asociadas a la conversión de la investigación por la sola aplicación de la tecnología y, con ello, no estiman las demandas profesionalizantes de los estudiantes y de varias instituciones de educación superior. Sean cual fueren las razones para la demanda de estudios profesionales en estas aparentemente nuevas condiciones, el binomio no logrado se encontrará nuevamente en tensión frente a su posible éxito.

El docente-investigador y el binomio docencia-investigación

Hasta ahora hemos mantenido una implícita correspondencia entre el binomio docencia investigación y, aparentemente, el actor principal de tal binomio: el docente-investigador. Se podría sugerir que, a partir de los años setenta, estos dos propósitos de la política educativa superior nos impulsaron a verlas unidas. Quisiera traer a relación los comentarios de un coloquio de educación superior realizado en la Universidad de Lancaster, Inglaterra, en 1984. Los colegas de las universidades Alemanas que participaron insistían en la necesidad —ante su propia experiencia de varias décadas— de distinguir entre la acción relacionada de docencia e investigación en la universidad, y las distinciones necesarias entre los docentes e investigadores que no volvían obligatorio el unir de forma casi indisoluble esta acción y el perfil del docente-investigador. Ellos argumentaron que podían existir juntos en las instituciones de educación superior tanto los buenos docentes y los buenos investigadores, como los docentes-investigadores.

Esta perspectiva puede sugerir alternativas a la tensión entre docencia e investigación en nuestras instituciones y en el desarrollo del posgrado. No podría ubicarse en forma adecuada sin visua-

lizar la necesidad del entrenamiento de posgrado para los académicos. En el caso de la mayoría de los países europeos, el doctorado es condición de pertenencia a la academia en la universidad y hoy, según el análisis de algunos colegas, el exceso de doctores formados para ello los hace buscar nuevos espacios profesionales en el sector externo a la universidad. En nuestro caso podrían observarse características distintas o alternas: ni todos los académicos han obtenido el doctorado, ni todos los que lo han obtenido pertenecen a la academia universitaria. Partir de estas aparentes condiciones para el desarrollo del binomio y del posgrado en nuestras instituciones parece un paso necesario a considerar en el diseño, aplicación y evaluación de las políticas pertinentes a estos propósitos.

Notas

¹ D. Levy (1980) también argumenta, a partir de su trabajo de campo sobre las universidades públicas en México, que en estos casos se observan características particulares en sus procesos de toma de decisiones que no coinciden con las observaciones sobre el estilo autoritario adjudicado a los procesos democráticos en México, elaboradas sobre todo a partir de los estudios de Linz.

² S. Martínez Romo (1992).

³ D.M. Fetterman, 1989.

⁴ R. Saran, 1985. Saran refiere la utilidad que, en términos de validación y consistencia metodológica, tiene el cruzar la información obtenida en entrevistas con aquella contenida en documentos escritos sobre el objeto de estudio.

⁵ B.G. Glaser y A.L. Strauss, 1967. Glaser y Strauss argumentan la viabilidad de elaboración teórica a partir de la observación y análisis sistemáticos de los observables empíricos como objetos de estudio.

- ⁶ S. Martínez Romo, 1993, pp. 9-16.
- ⁷ Martínez Romo, 1982.
- ⁸ Conpes, 1982.
- ⁹ Conpes, 1986. Martínez Romo, S. 1983.
- ¹⁰ Fortes y L. Lomnitz (1997) describen con detalle los alcances y limitaciones que un proyecto con este propósito permitió analizar en el caso de la UNAM.

Bibliografía

- ADAMS, D. "Extending the Educational Planning Discourse: Conceptual and Paradigmatic Explorations", *Comparative Education Review*, 32:4, 1988, pp. 400-415.
- ANUIES-UNAM, *La planeación universitaria*, México, UNAM, 1970.
- ANUIES, *La planeación de la educación superior en México*, México, ANUIES, 1979.
- BECHER, T., *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of the Disciplines*, England, SRHE and Open University Press, 1991.
- CERYCH, L., "The Policy Perspective", in B. Clark (ed.), *Perspectives on higher education*, Los Angeles, University of California Press, 1984, pp. 233-255.
- CLARK, B., *The Higher Education System. Academic organization in a cross national perspective*, New York, Praeger Publishers, 1983.
- _____, (ed.), *Perspectives on Higher Education*, Los Angeles, University of California, 1984.
- CONPES, *Programa integral para el desarrollo de la educación superior* (Proides), México, ANUIES, 1986.
- FETTERMAN, D.M., *Ethnography. Step by step*, Beverly Hills, Sage Publications, 1989.
- FORTES y L. Lomnitz, *La formación de los investigadores en México*, México, Siglo Veintiuno, 1997.
- GLASER, B.G. y A.L. Strauss, *The discovery of grounded theory*, London, Weidenfield and Nicolson, 1967.
- KOVACS, K. (ed.), *La revolución inconclusa*, México, Nueva Imagen, 1990.
- LATAPI, P., *Análisis de un sexenio de política educativa*, México, Nueva Imagen, 1982.
- LEVY, D., *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*, New York, Praeger Publishers, 1980.
- _____, *Higher Education and the State in Latin America*, USA, The University of Chicago Press, 1986.
- MARTÍNEZ Romo, S., *The Planning of Higher Education in México*, England, University of Lancaster, 1983.
- _____, *Comparative perspectives of enrolment growth in England and Mexico*, England, University of Lancaster, Dept. of Educational Research, 1983.
- _____, *Political and Rational Models of Policy Making in Higher Education. The creation and establishment of the National System for Permanent Planning of Higher Education in México. 1970-1986*, London, University of London, Institute of Education, 1992.
- _____, "Las políticas educativas de dos décadas", en *Planeación y evaluación de la universidad pública en México*, México, UAM-X, 1993, pp. 9-16.
- SARAN, R., "The use of archives and interviews in research in educational policy", en Burgess (ed.), *Strategies of Educational Research. Qualitative Methods*, London, The Falmer Press, 1985, pp. 207-241.
- TEICHLER, U., *Changing Patterns of the Higher Education System*, London, Jessica Kingsley, 1988.
- WILLIAMS, G., "The Economic Approach", en B. Clark, (ed.), *Perspectives on Higher Education*, Los Angeles, University of California Press, 1984, pp. 79-105.