

Docencia e investigación

José Iván Ortiz Castro*

* Abogado y profesor titular, Universidad de Medellín, Magister en Investigación Social y Educativa, Universidad de Antioquia. Autor de: Aproximación a los Niveles Jurídico Políticos de la Investigación Social; Aproximación Teórica a la Juridicidad –Epistemología, Lógica y Teoría del Conocimiento– y Aproximación al Estado –Derecho Constitucional General–.

Adelantar el diagnóstico objetivo de nuestra propia realidad como espacio histórico social concreto resulta crucial, no sólo para precisar el sentido de nuestro quehacer existencial, sino también en orden a definir quiénes somos, de dónde venimos y para dónde vamos.

La realización de tal diagnóstico está en consonancia con un devenir que ya nos impele a “investigar para cambiar y a cambiar para investigar” y por ende, a entrar en la dinámica de la producción de ciencia rompiendo con la, entre nosotros, tradicional transmisión de conocimientos asignada a los docentes, en forma tal que “la manera innovativa de entender y actuar –no el simple saber y hacer– debe permitir que se adquieran nuevas habilidades humanas, basadas en el desarrollo de múltiples saberes y talentos, tanto científicos como artísticos y literarios, y de nuevas formas de organización productiva”¹

Así las cosas, el papel de la Universidad tiene que dinamizarse desde una perspectiva clara que le permita apoyarse en principios que fortalezcan su acción en el ámbito de una y otra actividad.

Aunque parece impensable que todos los docentes funjan también como investigadores, sí resulta, por lo menos, deseable que todos los investigadores asignen un mínimo de su actividad a comunicar los hallazgos de su labor investigativa, entre otras cosas porque parece necesario a la dinámica misma de la ciencia que el “sabio” transmita su conocimiento aunque ello implique ciertos riesgos, como ya lo entrevió Platón cuando decía, en el libro VII de la República: “... no daría que reír a los demás, que dirían de él que, por haber subido a lo alto, ha perdido la vista, añadiendo que sería una locura que ellos quisieran salir del lugar en que se hallan, y que si a alguien se le ocurriese querer sacarlos de allí y llevarlos a la región superior, habría que apoderarse de él y darle muerte?...”.²

Aunque como se dijo, el docente no tiene indispensablemente que ser investigador, sí, está por lo menos, en la obligación de no “estorbar” el desarrollo consecuente de la actividad investigativa.

Ese “no estorbar” le exige una serie de comportamientos en abierta ruptura con las prácticas pedagógicas tradicionales. No puede olvidarse, por ejemplo, la imperativa necesidad de que se oriente por criterios actualizados en la presentación y el manejo del pertinente saber

específico que lo obliga a tener conocimiento cabal de la última producción científica en su campo.

Esto, le exige lectura e inteligencia constantes de las investigaciones respectivas para lo cual tiene que estar a la altura de tal producción –en el fondo necesita desenvolverse como si fuera un auténtico epistemólogo–.

No menos importante le resulta volver periódicamente sobre su propia práctica, reflexionar sobre el proceso educativo que orienta y comunicar a sus pares los hallazgos de esta autoindagación para poner en discusión, con ellos, sus propias experiencias con miras a retroalimentar, con mejores elementos, su propio quehacer cotidiano.

Resulta imprescindible que tal proceso pedagógico vaya formando estudiantes receptivos y creadores de nuevas opciones de pensamiento dentro de un ambiente democratizador que exige de sus actores –sujeto pedagógico constituido por profesor y estudiantes a través de sus mediaciones y contradicciones– que se asiente en la aceptación de que es indispensable que todos estén preparados para la discusión como inestimable herramienta de demostración y pilar insustituible de la ciencia, tarea de suyo inaplazable para nosotros porque “Colombia actualmente halla en un umbral histórico crítico: puede superar ser un país en vías de desarrollo pero sólo si se empeña colectivamente en cambiar las estructuras del sistema que impiden realizar su potencial creativo y civilizador”.³

Todo esto implica que la clase se desenvuelve como un verdadero taller que ha superado, sobre todo, el tradicional temor del profesor que impide la participación porque inconscientemente lo asalta la duda de no saber qué hacer durante la clase si no está hablando permanentemente.

Esta reorientación es clave porque significaría, ni más ni menos, la aceptación de que es imposible que aflore el pensamiento si no se le abren las oportunidades y espacios propicios y se reconoce, como decía Einstein, “El propósito (de la educación) debe ser entrenar individuos pensantes e independientes, quienes a su vez, deben ver, en prestar un servicio a la comunidad, su más alta aspiración en la vida”.⁴

Una clase así concebida exige, de todos, una preocupación constante por el manejo ponderado de las insustituibles herramientas del lenguaje más allá de las generalizadas estructuras polisémicas que hacen también del salón de clase, el imperio de las jergas coadyuvando a radicar sólo en cabeza del profesor la “exposición” de un discurso que, en última instancia, condena al estudiante a la pérdida de su capacidad de expresión y de paso a la pérdida de su capacidad de pensamiento olvidando que como lo manifestó el pensador antes citado: “No es importante que una persona aprenda datos. Para eso en verdad no necesita de una universidad. Puede encontrarlos en los libros. El valor de la educación universitaria no reside en el aprendizaje de muchos datos sino en capacitar la mente para que piense de manera que lo haga sobre aquello que no se encuentra en los textos”.⁵

Entonces, la clase entendida como herramienta de apoyo al cultivo de la ciencia indispensablemente ha de habilitar, como ya se dijo, para la práctica de la discusión académica (basada, como se sabe, en la confrontación de razones) para que aflore la pregunta problematizante, para que se genere un ambiente interesado en dinamizar a través de incógnitas, para que se concrete, en la práctica, la libertad de expresar lo que se piensa sólo a condición de demostrar lo que se dice, en suma, para que se rompa en mil pedazos la peligrosísima proyección actual del medieval “Magister Dixit” como criterio orientador de la práctica educativa.

Como se ve, en el fondo, el docente que logre hacer que sus alumnos se desvivan por realizar un “quiero ver más allá de lo evidente”, consigue ser funcional al interior de una orientación universitaria que pretende articular armónicamente “Docencia e investigación” dentro de un contexto refractario al pensamiento que obliga a decir con Einstein “Creo que el peor mal del capitalismo es que genera individuos lisiados. Todo nuestro sistema educativo sufre de este mal. Se le inculca al estudiante una actitud competitiva exagerada y lo entrenan para que venere el éxito del poder adquisitivo en su futura carrera”.⁶

Desde luego, que tal docente requerido debe ser objeto de una auténtica “identificación inconsciente” por parte de sus estudiantes dadas su solvencia intelectual y ética, su dedicación, su confianza en sí mismo y en sus propias capacidades, y su respeto hacia los estudiantes, atributos, todos ellos, que lo hacen idóneo para transmitir esas actitudes del todo indispensables en el mundo de la investigación.

Tal idoneidad no puede estar presente en un profesor facilista, sólo dispuesto a ser aceptado y adulado, que no le exige al estudiante a fin de que cada uno descubra oportunamente sus reales capacidades, porque se convierte en una traba para que de las aulas universitarias surjan gentes con conciencia de la inaplazable necesidad de la investigación científica, gentes, en suma, para quienes la “escuela” haya sido soporte de una orientación preordenada a enseñar a vivir y a resolver problemas.

Como la mayoría de nuestras universidades son neófitas en lo que tiene que ver con la investigación, no resulta descabellado pensar que quieran llegar a la meta sin cubrir el recorrido, que se precipiten y miren el proceso con criterio burocrático, que exijan a sus docentes que anochezcan como tales y que, como por encanto, amanezcan convertidos en avezados investigadores sin tomarse la molestia de prepararlos, que exijan resultados no solo en la producción de conocimiento científico inmediato, sino portadores de considerables tasas de retorno –ignorando a Einstein “Estoy profundamente convencido de que lo que el desarrollo de la ciencia busca principalmente es satisfacer el ansia de un conocimiento puro”–.⁷

Esa previsible tendencia universitaria a no definir su propio rostro, a no brindar un soporte institucional serio a la investigación, a no realizar las cuantiosas e indispensables inversiones que ella exige, a no preparar a su personal docente y de investigadores en armonía con las nuevas exigencias, puede hacer nugatoria la insoslayable necesidad, para nosotros, de una universidad que finalmente a través de la investigación, se apropie del papel que históricamente le corresponde desempeñar.

Entonces, resulta fundamental empezar a recorrer el nuevo sendero sin olvidar jamás que como sostenía Einstein: “Los años pasados en pos de una verdad que uno presiente pero no logra expresar... a tientas y en la oscuridad, la intensidad del deseo y los vaivenes entre la confianza y la duda, son cosas que sólo puede conocer quien las ha padecido”,⁸ pero asumiendo, claro está, que tal esfuerzo, se justifica porque “lo que está en juego aquí es, entonces, la productividad inteligente, la creatividad humana, la promoción de la ciencia y la tecnología colombianas y, por ende, el crecimiento económico, la calidad educativa y el bienestar socio político y económico colombiano, en un nuevo proyecto civilizador”.⁹

NOTAS

- ¹ LLINÁS, Rodolfo. El reto: educación, ciencia y tecnología. Bogotá: Tercer Mundo, Cambio 2000. p. 11.
- ² PLATÓN. Diálogos. Vigésima cuarta ed. Pág. 553, Editorial Porrúa México 1996.
- ³ LLINÁS, Op. Cit., p. 11.
- ⁴ EINSTEIN ENTRE COMILLAS (Selección y edición de Alice Calaprice), traduce. De Juan Manuel Pombo Abandonado. Santafé de Bogotá, Norma, 1997. Pág. 74, 75.
- ⁵ *Ibíd.*. Pág. 73.
- ⁶ *Ibíd.*. Pág. 75.
- ⁷ *Ibíd.*. Pág. 192.
- ⁸ *Ibíd.*. Pág. 198.
- ⁹ LLINÁS. Op. Cit. Pág. 25.

