



Innovación y enseñanza universitaria en la tercera década del siglo XX¹

Innovation and university teaching in the third decade of the 20th century

Inovação e ensino universitário na terceira década do século XX

Rodrigo Arim.
ORCID: 0000-0002-9993-2793

Rector de la Universidad de la República (Udelar), Uruguay.
Profesor titular de la Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Udelar.
Contacto: rodrigo.arim@rektorado.udelar.edu.uy

Recibido: 15-2-23
Aceptado: 24-3-23

Resumen

En el presente artículo se discuten las posibles derivas de la enseñanza de grado en los sistemas universitarios ante la presión que implican la creciente demanda social de acceso y la importancia relativa de la investigación científica en el siglo XXI. Sin cambios en los paradigmas de enseñanza, la masificación se instrumenta a partir de la estratificación institucional o el abandono de prácticas inmersivas capaces de construir sentido crítico y comunidad. Se propone que la innovación educativa sea dirigida de forma tal que la enseñanza universitaria logre preservar calidad, cultivando el pensamiento crítico mediante estrategias escalables para asegurar la democratización en el acceso y permanencia a nivel de la formación de grado.

Palabras claves: educación superior, universidad, innovación educativa.

Abstract

This article discusses the possible drifts of undergraduate teaching in the higher education systems given the pressure implied by the growing social demand for access and the relative importance of scientific research in the 21st century. Without changes in the teaching paradigms, massification is instrumented through institutional stratification or the abandonment of immersive practices capable of building a critical thinking and community. It is proposed that educational innovation should be directed in such a way that university education preserve quality, cultivating critical thinking, through scalable strategies to ensure democratization in access and permanence at the level of undergraduate education.

Keywords: higher education, university, educational innovation.

¹ Este trabajo ha sido aprobado unánimemente por el equipo editor luego de pasar por evaluadores en sistema doble ciego.

Resumo

Este artigo discute os possíveis desenvolvimentos do ensino de graduação nos sistemas de ensino superior diante da pressão que implica a crescente demanda social por acesso e a relativa importância da pesquisa científica no século XXI. Sem mudanças nos paradigmas de ensino, a massificação é instrumentalizada pela estratificação institucional ou pelo abandono de práticas imersivas capazes de construir um pensamento crítico e comunitário. Propõe-se que a inovação educacional seja direcionada de forma que o ensino universitário preserve a qualidade, cultivando o pensamento crítico, por meio de estratégias escaláveis para garantir a democratização no acesso e permanência no nível de ensino de graduação.

Palavras-chave: *ensino superior, universidade, inovação educacional.*

I. Tensiones y desafíos para las universidades en el siglo XXI

Los sistemas de educación superior se encuentran sometidos a tensiones y transformaciones cuyas consecuencias a mediano y largo plazo resultan difíciles de pronosticar.

Desde comienzos de los años noventa la proporción de jóvenes de entre 18 y 22 años que ingresan a alguna modalidad de educación terciaria trepó de 14 a 38 a escala global y superará con creces el 50% al final de la presente década. Se estima que la mitad de esas cohortes de estudiantes culminará un grado de educación terciaria. Persisten, por cierto, disparidades importantes. En casi todos los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) la tasa bruta de matriculación ya supera el 80%, mientras que en el África subsahariana todavía se ubica por debajo del 10%. No obstante, el crecimiento más acelerado de la matrícula de educación terciaria se registra en América Latina y el Caribe —donde entre el año 2000 y el 2020 la tasa bruta de matriculación superior pasó de 23,1% a 54,1%— y en Asia oriental y suroriental (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022).

Es una tentación identificar como principal motor de esta evolución a la demanda de calificaciones avanzadas impulsada por el crecimiento econó-

mico contemporáneo. Este argumento tiene asidero, en tanto en muchas regiones la oferta de fuerza de trabajo formada a nivel terciario crece a tasas aceleradas desde la década de los noventa del siglo pasado, mientras que el diferencial salarial entre quienes cuentan con formación terciaria y quienes no ha crecido o se mantiene estable en el mismo período. Sin embargo, es una visión parcial, cuando no simplista. La aceleración del crecimiento en las tasas de enrolamiento a la educación superior se observa en países con muy diversas tasas de crecimiento y estructuras productivas, con la excepción de las sociedades donde el peso de la producción familiar agrícola continúa siendo muy importante. La economía impulsa una mayor demanda de calificaciones, pero simultáneamente la educación superior se ubica en el centro de la acumulación de demandas provenientes de toda la sociedad de oportunidades de movilidad y realización en el ciclo de vida (Marginson et al., 2020).

Los sistemas de educación superior se han transformado en el epicentro de las esperanzas de mejora intergeneracional y una llave de acceso no solo a puestos de trabajo de calidad, sino también a otras dimensiones del bienestar como el sentido de respeto y valoración por los otros integrantes de una comunidad o la posibilidad de participar activamente en distintos ámbitos de la vida social. Cuando los paradigmas y discursos meritocráticos se afirman, la educación superior se transforma en una medida y señal de éxito. El reverso de la moneda es que la imposibilidad de obtener una formación terciaria es señal de frac-

so, percepción que retroalimenta la demanda social dirigida hacia las universidades (Sandel, 2020).

Sin embargo, la evidencia muestra que la creciente relevancia de la educación superior no se expresa solo en el plano de las subjetividades. En algunos países, hay síntomas de un dislocamiento en la evolución de los estándares de ingresos y salud entre la población que cuenta con formación universitaria y aquella que no logra acceder a esta. Las diferencias en la calidad de la salud, de los sistemas de cuidados a los que se accede o, incluso, en los espacios y posibilidades de recreación entre personas con y sin formación terciaria tienden a ampliarse (Case y Deaton, 2020). También se observa un proceso de mayor segregación residencial e institucional entre ambas poblaciones. Como ejemplo, en Estados Unidos las personas con nivel educativo terciario generan sus vínculos personales que persisten en el tiempo en el ámbito de la universidad, mientras que los contactos personales de quienes tienen menor nivel educativo se originan en sus vecindarios (Chetty et al., 2017).

La universidad como institución se encuentra en el centro de las expectativas sociales y de las posibilidades objetivas de acceder a trayectorias de vida satisfactorias. No es de extrañar que la educación superior se ubique cada vez más en el escenario principal de los debates y conflictos políticos del siglo XXI. Estas discusiones adquieren un carácter idiosincrático, propio de las peculiaridades de los sistemas nacionales. En varias ocasiones, se presentan como preocupación por la carga de la deuda de los estudian-

tes (Claire et al., 2022). En otras, el conflicto radica en los mecanismos de selección y de estratificación institucional, que aseguran un acceso más general pero reproduciendo desigualdades vía la constitución de capas institucionales con grados de reconocimiento social diferenciados y niveles de inversión por estudiante muy dispares (Shavit et al., 2007). Muchos sectores conservadores, dentro y fuera de las universidades, pretenden que estos conflictos son puntuales. Sin embargo, dadas las expectativas sociales subjetivas y las consecuencias objetivas de los problemas de acceso a la educación superior, la conjetura más razonable es que la universidad como institución y las políticas públicas en educación superior seguirán siendo protagonistas primordiales del intercambio y el conflicto en la esfera pública.

Si el acceso a la formación reconfigura los sistemas de educación superior e interroga a las universidades como instituciones individuales, la importancia relativa que adquiere la investigación y generación de conocimiento en esta era agrega una nueva capa de tensiones. La universidad no es la única, pero sí la principal forma institucional que amparó y cobijó la investigación científica y la creación cultural durante el siglo XX en Occidente. Las universidades de investigación, que generalizan el modelo alemán de comienzos del siglo XIX, han sido la forma institucional preponderante, a tal punto que las instituciones de educación superior —nuevas y viejas, públicas y privadas— tienden a emular este modelo, por razones sustantivas —es difícil concebir una educación superior de calidad separada de la investigación como proceso colaborativo y de aprendizaje— y por razones de prestigio y reconocimiento. Las sociedades contemporáneas no solo pretenden que las universida-

des generalicen el acceso a la educación superior, también demandan y construyen políticas para expandir la investigación. Ambas dimensiones trascienden cada vez más los ámbitos nacionales y buscan internacionalizar sus cuerpos académicos y el flujo de estudiantes (Jane, 2018).

Estas tensiones y tendencias inciden en las opciones y trayectorias institucionales. En buena medida, el futuro de las universidades se configurará a partir de su capacidad individual y sistémica de responder a estos cambios, en el marco de políticas públicas que tiendan a priorizar algunos aspectos sobre otros y a configurar una estructura de incentivos específicos que incidan en las decisiones de política de las instituciones individuales (White, 2017). Se encuentra fuera del alcance de este artículo analizar los posibles escenarios futuros de la educación superior en las distintas dimensiones que hacen a su existencia. En el apartado siguiente, se reflexiona sobre un aspecto particular de la vida universitaria —la enseñanza de grado— a la luz de estas tendencias y se delimitan posibles escenarios futuros.

II. Universidades: reacciones tentativas en el plano de la enseñanza terciaria

La generalización de la educación superior reconfigura, inexorablemente, los procesos de aprendizaje y los objetivos en sí de la formación de grado en la vida universitaria. Como lo advirtió tempranamente Trow (1973), la masificación estudiantil cambia el vínculo docente-estudiante, lo despersonaliza, avanza sobre estandarizaciones de contenidos curriculares eliminando aspectos de singularidad de la enseñanza. La estandarización es un componente necesario al generalizarse la educación superior, en tan-

to instrumento para asegurar que las habilidades y capacidades aprendidas por el estudiante puedan ser impartidas por cuerpos docentes distintos sin pérdidas sustantivas en el núcleo de los aprendizajes.²

Hasta la segunda posguerra del siglo XX, las universidades fueron instituciones de elite. Una porción relativamente pequeña de cada generación accedía a sus aulas y laboratorios, y su conformación era relativamente homogénea, tanto en lo referente a la procedencia social como a las características y contenidos de las trayectorias educativas anteriores. La generalización de la educación superior no solo presupone un cambio cuantitativo, asociado al incremento de la cantidad de integrantes de cada cohorte que estudian a nivel terciario; constituye un profundo cambio cualitativo: más estudiantes, más diversos, procedentes de historias familiares heterogéneas, con mayores niveles de vulnerabilidad social y con trayectorias educativas diferenciadas.

Es posible identificar distintas reacciones institucionales y diferentes posicionamientos académicos ante la irrupción masiva de estudiantes en universidades acostumbradas a esquemas individualizados y más o menos elitistas de formación y ante el cambio señalado en la composición social del estudiantado.

Desde una perspectiva institucional, la mayoría de los sistemas nacionales evolucionaron diversificando su plataforma. Más universidades y otras instituciones de educación superior, públicas y privadas, fueron creadas y organizadas en sistemas con grados distintos de estratificación. No obstante, un rasgo general ha sido que las instituciones más longevas, en general con más tradición de investigación, preservaron mecanismos selectivos para aceptar estudiantes, lo que les asegura preservar grados importantes

² La generalización de mecanismos de aseguramiento de la calidad en los sistemas nacionales de educación superior es una muestra en esta dirección, en tanto las evaluaciones se sostienen en la comprobación de pisos mínimos comunes para todas las instituciones en las dimensiones cuantificables incorporadas en los procesos de aseguramiento.

de homogeneidad del cuerpo estudiantil en cuanto al acervo de conocimientos previos,³ mientras que las nuevas instituciones se especializan en la atención de los estudiantes provenientes de familias y trayectorias formativas más vulnerables.

Estas evoluciones institucionales no están exentas de contradicciones flagrantes. Por ejemplo, en Brasil las universidades federales y estatales constituyen el sector de mayor calidad académica del país y su oferta educativa es gratuita. No obstante, los mecanismos de selección determinan que los estudiantes que acceden a estas instituciones provienen, preponderantemente, de hogares ubicados en los tramos más elevados de la distribución del ingreso y la riqueza, más allá de las políticas de discriminación positiva que se implementaron. En contraste, la creciente población estudiantil proveniente de estratos medios y bajos se inserta en instituciones privadas no gratuitas, por lo que deben endeudarse para solventar una educación cuyos estándares de calidad y reconocimiento social efectivo se ubican por debajo de los de la impartida por las universidades públicas. Fuente especificada no válida (Marteleto et al., 2016; Sampaio et al., 2019).

En suma, la reacción institucional de las universidades de corte tradicional ha sido una búsqueda de preservación del sentido de exclusividad y homogeneidad relativa de los cuerpos estudiantiles. Estas características se preservaron construyendo o manteniendo barreras a la entrada fuertes —exámenes de ingreso, costos financieros— y delegando la atención de los nuevos contingentes de estudiantes a instituciones nuevas, menos prestigiosas y con dotaciones presupuestales por estudiante más endeblés. Hay excepciones a este patrón general, como las universidades del Río de la Plata, que preservan su tradición de acceso libre, aunque se observa tam-

bién una diferenciación institucional de base territorial que presenta rasgos estratificados. No obstante, el panorama general a escala global se puede describir como un proceso de absorción de la demanda creciente vía la diversificación de la plataforma institucional, con nuevas universidades que atienden el incremento sistemático del ingreso a la educación terciaria.

III. La academia ante la masificación

Si las universidades con mayor tradición tienden a desarrollar estrategias defensivas para preservar su estatus y características de los procesos de formación ante el incremento de la demanda social por educación superior, no es menos cierto que los cuerpos académicos muestran reticencia y recelo ante las consecuencias no deseadas de la masificación, posiciones que cuentan con bases argumentativas sólidas.

Algunos enfoques críticos en esta materia hacen hincapié en la transformación del proceso de enseñanza terciaria en la provisión de un bien de consumo mediante mecanismos mercantiles. Si bien esta tendencia puede identificarse tempranamente en el siglo XX, su profundización y preponderancia coincide con la irrupción del neoliberalismo como concepción articuladora de las políticas públicas. La estandarización de la enseñanza presupone, desde esta mirada, asumir el conocimiento como algo fácilmente transferible, la docencia como un ejercicio rutinario responsable de dicha transferencia y asimilar el vínculo docente-estudiante al de proveedor-cliente (Keehn et al., 2018).

No obstante, este argumento no está exento de ambigüedades. La estandarización de un proceso educativo u otra actividad humana no presupone ni requiere el establecimiento de rela-

ciones de mercado ni tampoco implica su degradación cualitativa. Es posible invertir la pregunta: ¿cómo masificar la educación superior de calidad sin avanzar en grados de estandarización importantes? La reivindicación de la singularidad es también una forma de reivindicar el exclusivismo. La relación docente-estudiante como se conoce en los esquemas de formación universitaria desde el medioevo —similares a la de maestro-aprendiz— no es escalable, y por lo tanto no es generalizable, por la sencilla razón de que no es posible multiplicar los espacios de interacción y la cantidad de docentes con características particulares para hacerlos viables. Como sucedió en la enseñanza secundaria durante el siglo XX, la masificación de la enseñanza de grado requiere formatos y contenidos transparentes, explícitos, estandarizados, para asegurar, en base a criterios de autonomía estudiantil en el aprendizaje, que los conocimientos incorporados resulten de acceso amplio. El papel docente siempre es relevante, pero por definición la democratización de un nivel educativo no puede apoyarse en relaciones singulares, no reproducibles a otra escala.

Lo anterior no presupone que la transformación de la educación superior al transitar hacia su generalización no conlleve pérdidas. George Allan (2018) esgrime una argumentación distinta, con acento en la dificultad para sostener intercambios formativos y bilaterales, que enriquecen la formación en estos contextos de masificación. Allan distingue entre entrenamiento y educación. El entrenamiento es un conjunto de técnicas para proveer a un sujeto de la información necesaria para llevar a cabo un tipo de tarea. Las universidades son uno de los ámbitos donde se procesan entrenamientos con cierta naturalidad, en particular los que requieren una densidad de información

3 La preservación de una alta selectividad tiende a complementarse con la incorporación de políticas de discriminación positiva, que habilitan el ingreso de estudiantes provenientes de grupos generalmente excluidos —poblaciones originarias, afrodescendientes, etc.—, pero con lógicas selectivas o de descreme dentro de estos grupos.

alta, que obligan al sujeto entrenado a invertir un tiempo importante antes de estar en condiciones de ejecutar dichas tareas. No obstante, las universidades no pueden limitarse a proveer información, por más sofisticada que resulte. Los estudiantes deben aprender también las condiciones en las cuales la persecución de sus objetivos al realizar las tareas para las cuales están formados es socialmente admisible. Presupone conocer las normas sociales que enmarcan las prácticas, pero también las disyuntivas morales que implican diferentes formas de enmarcar las normas que rigen el ejercicio del conocimiento con fines específicos. Estos aspectos, a diferencia de la transmisión de información, pueden ser aprendidos pero no pueden ser enseñados, y su aprendizaje presupone la progresiva inmersión del estudiante en la comunidad académica y profesional de referencia, el estímulo y la práctica de una conversación no codificable, el aprendizaje vía inmersión en la conversación sobre qué formas, en plural, de ejercer una profesión son aceptables y cómo el conocimiento y la cultura son validados por la comunidad. (¿Cómo un científico acepta la validez de una hipótesis a través de evidencia empírica? ¿Cómo un artista o un diseñador entienden que deben incorporar cambios a su producción?).

Estos aspectos son los más difíciles de codificar y de enseñar en contextos masificados. Sin embargo, una reacción conservadora es negar la posibilidad de desarrollar educación de calidad a escala, negar la universalización del derecho a la universidad (White, 2017). Abogar por la democratización de la educación superior ubica el principal desafío en instrumentar estrategias capaces de preservar estas dimensiones conversacionales y de inmersión en prácticas de comunidades abiertas, que impulsan el aprendizaje sin renunciar a su generalización social. El componente informacional de estrategias de políticas que apunten a generalizar la educación superior es asible, más apoyando su instrumentación en innovaciones que combinen

de manera creativa desarrollos tecnológicos en las áreas de la comunicación y la informática con actividades tendientes a construir lazos y vínculos entre los estudiantes y el cuerpo docente. La tecnología no tiene por qué desplazar la interacción social o el trabajo docente, pero lo transforma. No obstante, no es ni automático ni natural que las tecnologías emergentes que avanzan en distintas esferas de la vida social —por ejemplo, las basadas en la inteligencia artificial— se constituyan en insumos complementarios del trabajo docente, potenciándolo y habilitando a operar a mayor escala, pero preservando la calidad de los aprendizajes, en particular cuidando la dimensión conversacional propia de la educación universitaria. Tampoco es obvio ni un destino inexorable que las nuevas tecnologías impondrán un modelo educativo despersonalizado e incapaz de desarrollar pensamiento crítico. Como en otras dimensiones de la vida social, el resultado dependerá de la orientación política explícita, que priorice o no el desarrollo de innovaciones capaces de potenciar y escalar la educación superior de calidad y el trabajo docente (Acemoglu, 2023), y esto necesita de universidades capaces de explicitar y priorizar inversiones que potencien este camino.

IV. A manera de reflexión final: la enseñanza universitaria en perspectiva

Las políticas y las universidades, en especial aquellas que son parte de la institucionalidad pública, deben construir respuestas a los desafíos de la educación superior que no se ubiquen en el plano defensivo, que suele preservar el elitismo en el contexto de un sistema de educación superior cuya expansión es tangible e inexorable.

La estratificación de los sistemas es el sendero más habitual paradójicamente defendido, aunque no de forma explícita, por actores conservadores y progresistas del mundo universitario. Por un lado, constituye un desarrollo

esperable en esquemas de políticas públicas que prefieren apoyarse en el funcionamiento de los mercados y la provisión privada para asegurar el acceso masivo. Por otro lado, es el mecanismo para asegurar que la vida académica continúe transcurriendo dentro de esquemas de elite en las universidades que se blindan del problema de la heterogeneidad estudiantil al ceder esa responsabilidad a la “nueva institucionalidad”.

Las universidades, en especial las públicas, deberían centrar sus esfuerzos de innovación educativa en dos aspectos cruciales.

En primer lugar, desarrollar estrategias que lleven a ampliar la matrícula estudiantil, diversificar senderos de aprendizaje que reconozcan las diferentes trayectorias previas. En esta dirección, la diversificación de las plataformas institucionales puede constituir respuestas razonables, en tanto no produzcan mecanismos de estratificación que acoten las posibilidades reales de tránsito entre instituciones y programas.

En segundo lugar, los esfuerzos de innovación deberían centrarse en contemplar las dimensiones no codificables de la formación universitaria, vía la inmersión temprana y robusta en ejercicios de investigación y aplicación de capacidades analíticas que doten al heterogéneo estudiantado de autonomía para aprender y diseñar caminos formativos, acompañados de orientaciones claras del cuerpo académico. No es reivindicando un estilo de formación que se ancla en tradiciones medievales de un vínculo singular —aunque subordinado— del docente con el estudiante que se encuentra en la base de la expansión de la educación superior, ni cediendo a los mercados las respuestas ante la demanda social. Es asumiendo, desde las universidades, el desafío de la propia transformación, que requiere reconocer que nuevos escenarios, demandas y conflictos necesitan pensar nuevas estrategias y no la reivindicación nostálgica de un tiempo en que la educación superior era un privilegio y no un derecho.

Referencias bibliográficas

- Acemoglu, D. (2023). Harms of AI. En Bullock J. B., Chen, Y.-C., Himmelreich, J., Hudson, V. M., Korinek, A., Young, M. M., y otros, *The Oxford Handbook of AI Governance* (en prensa). Oxford University Press.
- Allan, G. (2018). The conversation of a university. En Stoller, A., y Kramer, E. *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Case, A., y Deaton, A. (2020). *Deaths of Despair and the future of capitalism*. New Jersey: Princeton University Press.
- Chetty, R., Hendren, N., Grusky, D., Hell, M., Manduca, R., y Narang, J. (2017). The Fading American Dream: Trends in Absolute Income Mobility Since 1940. *Science*, 356(6336), 398-406.
- Claire, C., Deane, KC, Ariane, d. G., y Stephen L. D. (2022). Student Loan Debt: Longer-Term Implications for Graduates in the United States and England. En Callender, C., Locke, W., y Marginson, S. *Changing Higher Education for a Changing World*. Bloomsbury Academic.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia–Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura–Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
- Jane, K. (2018). The International University: Models and Muddles. En Michael R. B., y Peters, A. *The Idea of the University: Contemporary Perspectives*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Keehn, G., Anderson, M., y Boyles, D. (2018). Neoliberalism, Technology, and the University: Max Weber's Concept of Rationalization as a Critique of Online Classes in Higher Education. En Stoller, A., y Kramer, E., *Contemporary Philosophical Proposals for the University Toward a Philosophy of Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Marginson, S., Callender, C., y Locke, W. (2020). Higher Education in Fast Moving Times Larger, Steeper, More Global and More Contested. En Callender, C., Locke, W., y Marginson, S., *Changing Higher Education for a Changing World*. Bloomsbury Publishing. Edición de Kindle.
- Marteleto, L., Marschner, M., y Carvalhaes, F. (2016). Educational stratification: A decade of reforms on higher education access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, 46.
- Sampaio, H., Andrade, C. Y., y Balbachevsky, E. (2019). Expanding access to higher education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience. *Social Inclusion*, 7(1).
- Sandel, M. (2020). *The Myranny of Merit: What's Become of the Common Good?* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- Shavit, Y., Arum, R., y Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: A comparative Study*. Stanford, California: Standord University Press.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education, Berkeley, CA.
- White, M. (2017). *Towards a Political Theory of the University: Public reason, democracy and higher education*. New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.

