

Universidad Latinoamericana del Futuro: tendencias, escenarios y alternativas

Rodrigo Arocena y Judith Sutz

Universidad de la República
Montevideo - Uruguay

Del trabajo, conocido por ustedes, de R. Arocena y J. Sutz –Premio UDUAL 1999–, ofrecemos a continuación los elementos que entendemos como más relevantes para visualizar cuál puede ser el futuro de la EaD desde el contexto socio-cultural de un país como Uruguay –muy similar al nuestro, por lo menos en el Río de la Plata–.

Pueden “bajarse” el texto completo en:

www.udual.org/CIDU/CoIUDUAL/11/CoIUDUAL11.pdf

1. El marco de referencia y la prospectiva

Queremos abordar la problemática universitaria latinoamericana desde cuatro enfoques, interdependientes pero diferenciables: (i) normativo, (ii) fáctico o descriptivo, (iii) prospectivo, y (iv) propositivo. Cada uno de ellos condiciona a los demás y, al mismo tiempo, debe ser distinguido de ellos.

La idea que se tenga acerca del "deber ser" de nuestras casas de estudios superiores informa, por supuesto, las propuestas para transformarlas de modo que su accionar real contribuya más sustantivamente al avance hacia las metas postuladas. A su vez, éstas orientan el análisis de lo que ha sido y es, así como de lo que puede ser.

La realidad, sea cual sea su naturaleza última, resulta demasiado intrincada como para que el conocimiento humano pretenda dar cuenta global y objetiva de ella. Cabe sí aspirar a poner de manifiesto ciertos aspectos de su trama infinitamente compleja, si se es capaz de escoger puntos de vista y de diseñar instrumentos de observación que iluminen algunos elementos y relaciones relevantes, lo cual en el mejor de los casos dejará mucho en la penumbra o aún en la oscuridad; si además se dispone de esquemas conceptuales en los que insertar lo observado, de modo que tenga sentido y permita captar ciertas dinámicas sustantivas, se habrá realizado algún aporte al conocimiento de los hechos y de su entrelazamiento. El enfoque normativo condiciona la labor descriptiva por lo menos de dos maneras, pues incide tanto en el ángulo de observación que se escoge como en el color del cristal a través del cual se mira. Lo primero puede, en medida considerable, ser explicitado, y debe serlo, pues implica tanto asumir el carácter parcial del conocimiento generado, y su dependencia del punto de vista, como reconocer que en la selección de este último incide la aspiración a la pertinencia de la investigación emprendida.

Más aún, la búsqueda de una cierta objetividad, aún parcial e históricamente condicionada, es imprescindible precisamente si las aspiraciones no se limitan a lo descriptivo. Parece evidente que, responsablemente, sólo se puede avanzar algunas propuestas, y cuestionar otras, a partir de una comprensión mínimamente objetiva de lo que se puede o no hacer. Pero el enfoque fáctico condiciona no sólo al enfoque propositivo sino también al normativo; en efecto, salvo que este último se limite a reivindicar el bien, la verdad, la belleza y la felicidad, debe construirse en diálogo conflictivo con lo posible. Tiene sentido postular el derecho a la atención médica, no a la vida eterna. La expansión de los conocimientos dotados de alguna objetividad enmarca, condiciona o moldea a las aspiraciones normativas; recíprocamente, corresponde a éstas contribuir a orientar a la investigación, impulsándola a ir más allá de lo que en

cierto contexto parece posible, fijándole metas y también restricciones, como lo recuerda con fuerza la problemática contemporánea de la bioética.

Diseñar puentes entre el "deber ser" y lo que "realmente se hace", o se hará, es lo propio de los enfoques propositivos. Elaborarlos presupone asumir con modestia la incertidumbre, la pluralidad de futuros posibles y lo limitado de nuestra capacidad para anticiparlos. Ahora bien, en rigor, el mero hecho de proponer un curso de acción implica aceptar, a la vez, que el porvenir no está determinado por el pasado, y que no es independiente del mismo. En esta óptica, la construcción de propuestas ha de recurrir a la ayuda de la prospectiva, entendida como conjunto de esfuerzos sistemáticos orientados a explorar lo que Bertrand de Jouvenel denominó los futuribles, vale decir, los futuros posibles.

En realidad, también el esfuerzo por conocer la realidad puede apelar a la prospectiva, pues a menudo no se comprende lo que algo es si no se tiene una idea de lo que puede llegar a ser, de las posibilidades de transformación que encierra. A la inversa, no tiene sentido escudriñar el futuro si no se conoce el presente y sobre todo el pasado: el estudio de los hechos con espesor histórico, que desde este ángulo se denomina retrospectiva, suele constituir la parte más extensa de una labor prospectiva.

2. Capítulo 5: Miradas prospectivas

La prospectiva es ajena a la futurología. No pretende predecir el porvenir; tampoco cree que el mismo esté determinado a priori: no es destino ineluctable sino abanico de posibilidades, abiertas a la acción humana informada y decidida. La modesta tarea de la prospectiva es, precisamente, ayudar a la decisión, ofreciendo elementos de juicio para la reflexión democrática acerca del mañana. Con tal fin, dispone de una pequeña "caja de herramientas", a algunas de las cuales recurrimos aquí.

2.1. Primera aproximación a la construcción de escenarios

¿Cómo podríamos, a comienzos del año 2000, dibujar ciertos escenarios alternativos para el futuro de nuestras universidades? La tarea está cargada de obvias dificultades, entre las que se destacan la incertidumbre generalizada -que para imaginar el mañana parece aún mayor que ayer- y la heterogeneidad, tanto del continente como de sus casas de estudios superiores. Tiene pues sentido un ensayo semejante únicamente si no se olvidan sus muy limitadas posibilidades; se trata tan sólo de resumir algunas de las principales tendencias y condicionantes, detectadas en la compleja trama del acontecer universitario, mediante "imágenes" alternativas de lo que podría resultar de la interacción de unas y otras. No se pretende encasillar el porvenir, delimitando una gama exhaustiva y rígida de opciones contrapuestas y bien definidas, sino apenas atisbar los contornos de algunas posibilidades, para que esa visualización de lo que podría suceder mañana ayude a captar un poco mejor lo que está sucediendo hoy.

Formalmente, un ejercicio de construcción de escenarios empieza por definir las "variables" relevantes para la cuestión considerada; a continuación, delimita los "valores" o "estados" que las mismas pueden asumir; el análisis de la interacción entre esas variables establece cuáles combinaciones son viables, definiendo así los escenarios alternativos. Para, en cada etapa, evitar que el número de elementos llegue a ser inmanejable, será necesario por lo general proceder a drásticas simplificaciones, eventualmente a partir de estimaciones sobre las probabilidades de diferentes alternativas. En rigor, cada escenario se define por una "situación" y una "trayectoria", vale decir, por los valores atribuidos a cada una de las variables destacadas y por el proceso que podría llevarlas hasta allí a partir del presente.

Semejante formalización no puede ser, habitualmente, más que una guía para

intentar ordenar las ideas y su presentación. En todo caso, aquí pretendemos bastante menos. Como primera aproximación a una construcción más elaborada, a la que aspiramos a contribuir a partir de las críticas y sugerencias que vayamos recibiendo, esbozaremos ciertas alternativas en función de dos grandes tensiones registradas en el mundo universitario latinoamericano durante las últimas décadas del siglo XX. Basándonos en la presentación relativamente extensa que se ofreció en los capítulos anteriores, en esta parte procederemos, según se acaba de justificar, a drásticas simplificaciones.

3. Conclusión provisional: Universidades y sociedades de aprendizaje

La universidad se define normativamente por:

- a) *La atención simultánea a tres cometidos, (i) la enseñanza especializada al más alto nivel para las actividades más directamente basadas en el conocimiento, (ii) la investigación y la creación conjugadas con la reflexión crítica en todas las áreas del conocimiento y de la cultura, y (iii) la cooperación con actores sociales e institucionales externos, en la generación de conocimientos, su uso socialmente útil y la expansión de las capacidades colectivas de aprendizaje.*
- (b) *La aspiración a la unidad indisoluble de esas tres misiones, de modo que el cumplimiento de cada una de ellas coadyuve al de las otras, y colabore a ofrecer a los estudiantes una formación integral, cuarta misión universitaria que no se reduce a la suma de las otras tres, pero que es inseparable de ellas. Desde este punto de vista, la cuestión planteada en esta sección se desdobra en las siguientes:*
 - 1) *qué sentido(s) cabe atribuir, en un contexto ideológico genuinamente pluralista, y en estos tiempos de la hiperespecialización y la postmodernidad, a la formación integral;*
 - 2) *cómo pueden realmente las universidades colaborar, mediante su relacionamiento externo, a la construcción de sociedades de aprendizaje.*

Internamente, quizás el desafío mayor y la mayor fuente de cambios lo constituya el propósito de brindar enseñanza a personas de muy diversas edades y experiencias, y no sólo o fundamentalmente a jóvenes recientemente egresados de la enseñanza media. Ello supone una diversificación mayúscula de los criterios y los procedimientos, que seguramente llevará a enormes avances en las ciencias de la educación.

En síntesis, se trata de ofrecer realmente educación permanente a nivel superior. Señala Brunner (1994) que se estima que quienes están egresando de la enseñanza media en el Norte cambiarán de carrera hasta seis veces a lo largo de su vida. No se enseña de la misma manera, aunque se trate de la misma disciplina, a un joven de 18 años que a una persona de 40 que, por ejemplo, ha concluido y ejercido otra carrera. El documento emanado de la Conferencia de la UNESCO de 1998 señala ajustadamente: "La interrelación con la enseñanza general, técnica y profesional deberá revisarse a fondo en la perspectiva de la educación permanente. El acceso a la educación superior en todas sus formas deberá permanecer abierto a cuantos hayan terminado sus estudios secundarios o su equivalente, o quienes reúnan las condiciones de admisión independientemente de su edad, previendo al mismo tiempo, sobre todo para los estudiantes de mayor edad sin diploma formal de educación secundaria, medios de acceso al nivel de la educación superior mediante la valorización de sus experiencias profesionales." Afirma asimismo: "El acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educandos adultos:

- a) *estableciendo mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos, y asegurando que los*

créditos son transferibles dentro de los establecimientos, sectores y estados, y entre ellos;

- b) estableciendo asociaciones mixtas de investigación y formación entre la educación superior y la comunidad, poniendo los servicios de las instituciones de educación superior a disposición de grupos exteriores;*
- c) efectuando investigaciones interdisciplinarias en todos los aspectos de la educación y el aprendizaje de adultos, con participación de los propios educandos adultos;*
- d) creando oportunidades para el aprendizaje en los adultos, de maneras flexibles, abiertas y creativas.” (UNESCO, 1998)*

3.1. Otra conclusión

A su vez, R. Arocena, en “Cambios y permanencias en la Enseñanza Superior ante la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (2001), dice: *“Es obvio que la comunicación y el procesamiento de la información en un sistema semejante alcanzarán niveles de complejidad que resultarían inmanejables sin la incorporación de tecnologías avanzadas. No hace falta incursionar aquí en ejemplos de ello. Pero tal vez no sea ocioso destacar que, en materia de innovación tecnológica, se llega a la cruz de los caminos cuando se decide si el cambio técnico se usa para respaldar la innovación institucional o para bloquearla. En líneas generales, las consecuencias de las innovaciones tecnológicas, sus alcances y sus signos, dependen fundamentalmente de innovaciones que no son tecnológicas, sino organizativas, institucionales y culturales.*

En la educación, como en tantos otros campos, las TICs pueden ser usadas para afianzar la centralización o para ampliar la participación, para procurar extender los alcances del sistema manteniendo el control desde el vértice y la homogeneidad de procedimientos, o para fomentar la descentralización, la diversificación y los intercambios horizontales. Pueden ser puestas al servicio de la consolidación burocrática o de la experimentación educativa. Pero, más allá de intenciones, constituye un ejemplo mayor de “espejismo tecnológico” creer que, con las TICs y la educación a distancia, se podrán montar eficientes sistemas de educación post-secundaria permanente sin cambiar mayormente la institucionalidad vigente”.

Bibliografía

- Arocena, R. (2001): Cambios y permanencias en la Enseñanza Superior ante la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Montevideo. En: www.oei.es/salactsi/arocena.htm
- Arocena, R. y J. Sutz (2000): La Universidad Latinoamericana del Futuro. Tendencias. Escenarios. Alternativas. Universidad de la República Oriental del Uruguay. Montevideo. En: www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/11/ColUDUAL11.pdf