

LA UNIVERSIDAD POSTMASIVA: DESAFÍOS PARA LA DOCENCIA

Ignacio Muñoz Delaunoy
Universidad Andrés Bello

I. TRANSICIONES

All organizations resist change. After all, that's their job. The whole purpose of any organization is to act in ways that are regular, consistent, and predictable. And regularity, consistency, and predictability are natural enemies of change (Buller, 2015: 2).

El 2014 el Hasso Plattner Institute of Design de la Universidad de Stanford lanzó el concepto de una *open loop university*, que daba a los estudiantes la posibilidad de cursar una carrera tomando asignaturas en distintos momentos de su vida. Esta noción de universidad abierta amagaba la convención que señalaba que los estudios superiores debían acotarse a un tiempo específico en la vida de una persona, idealmente al término de la educación secundaria. Lo interesante de este modelo es que permitía a un estudiante iniciar el pregrado al salir del colegio o en algún momento posterior de su vida, y distribuir la carga académica en forma discontinua, a medida que se fuera desarrollando su trayectoria personal o profesional. Lo que estaba al frente era un enfoque que abordaba educación superior como un compromiso de largo plazo, bajo un paradigma distinto a todos los conocidos y reconocibles (Selingo, 2017).

Surgían, al mismo tiempo, centros de formación técnica, institutos profesionales, junto con opciones online como los MOOC, entre otras, que intentaban ofrecer al segmento de *working adults* una formación compatible con los patrones de consumo cultural de los millennial y los centennial, que ya se habían convertido en el grupo etario con mayor peso

en la educación superior. Se establecieron en todas partes instituciones que no eran universidades, más flexibles, más baratas, con una conexión más evidente con las necesidades del mercado laboral. Mientras eso sucedía, la *universidad tradicional* parecía estar en las nubes, con planes de estudio enciclopédicos, costosos, llenos de asignaturas con poca bajada práctica, que estaban provocando una sangría de alumnos, al primer año.

Estos fenómenos eran, en el fondo, testimonio de un cambio de fondo: la deconstrucción que está sufriendo una institución que ha sido el epicentro de nuestra cultura en Occidente.

¿Cómo llegamos a eso?

La universidad actual comenzó su historia en los siglos XI y XII, cuando se produjo un proceso de reemplazo de las escuelas monásticas, palatinas y episcopales que habían surgido en la Alta Edad Media. Estos centros de *Studium Generale*, que brindaban una formación más especializada en el ámbito del Derecho y Teología, se diseminaron con rapidez por Francia, Inglaterra, Italia y en el resto de Europa. A partir siglo XIII, cuando se fue consolidando su estructura y modelo de funcionamiento, pasaron a ser conocidos como universidades.

Luego de este florecimiento, que decantó durante el Renacimiento, esta primera versión de la universidad moderna se vio atrapada por una tensión no resuelta que se mantiene todavía: la necesidad que tiene esta institución medieval de acomodarse al espíritu de los tiempos, sin perder su esencia.

La resistencia al cambio tuvo que ceder en tres momentos.

El primero de ellos se produjo en 1810, cuando Wilhelm von Humboldt fundó la Universidad de Berlín, en el contexto de una gran reforma al sistema educativo. Lo que buscaba el hermano del famoso naturalista era avanzar en la profesionalización de la labor universitaria, en los ámbitos de gestión y la docencia, con el propósito de dotar al nuevo Estado prusiano de una tecnocracia con capacidad para ejercer un liderazgo en el mundo cultural alemán y europeo. Lo más llamativo del modelo alemán fue la conexión que planteó, desde el principio, entre docencia e investigación. Esto implicaba arraigar en la universidad la labor de generación de conocimientos que hasta entonces se había desarrollado en otros contextos. Implicaba, a su vez, imponer un ideal distinto de *scholar*: el académico prototípico, de la nueva universidad, tenía que ser una figura con créditos importantes en el terreno de la ciencia, las artes o las humanidades.

Este énfasis en la función investigativa se transformó, a partir de entonces, en el sello de la universidad.

En los siglos XIX y XX el modelo alemán se impuso en todas partes, siendo absorbido por los sistemas nacionales con distintos matices, sin que se viera afectada su matriz de origen.

En esta universidad elitista, los académicos de prestigio eran verdaderos dioses. Se reverenciaba su nombre, sus libros, sus logros y las clases magistrales que dictaban, para compartir los conocimientos que ellos mismos habían contribuido a desarrollar. La función pedagógica, en sí misma, no era un tema. Los catedráticos dictaban sus clases sin preocuparse por el modo cómo esa información era procesada por los estudiantes. Se daba por sentado que ellos sabrían transformar esa materia prima en algo significativo, que luego pudiera ser transferido a los dominios de la vida práctica.

En la década de 1960 comenzaron a cambiar las cosas.

En los sistemas universitarios más desarrollados comenzó a aumentar la matrícula, como reflejo del proceso de incorporación de los sectores medios y bajos a espacios que habían sido concebidos para cobijar a estudiantes de la elite. Este hecho dio origen a un segundo momento de cambio, que Martin Trow describió cuando estaba recién tomando forma: la transformación de la educación universitaria en una educación superior, progresivamente accesible a todos los jóvenes que estaban terminando la enseñanza secundaria (Trow, 1973):

En cualquier sociedad avanzada, los problemas de la educación superior son problemas asociados con el crecimiento. El crecimiento plantea una variedad de problemas para los sistemas educativos que lo experimentan y para las sociedades que soportan esos sistemas. Estos problemas se manifiestan en cada componente de la educación superior; en las finanzas [de las instituciones de educación superior]; en su gobierno y administración; en el reclutamiento y selección de estudiantes; en su currículum y formas de instrucción; en el sistema de reclutamiento, capacitación y socialización del personal; en el establecimiento y mantenimiento de normas; en las formas cómo se evalúa y en la naturaleza de las cualificaciones otorgadas; en el modo cómo se alojan los estudiantes y se los ayuda a lograr la inserción laboral; en la motivación y la moral; en la relación entre investigación y docencia; en la relación mantenida entre educación superior con la educación secundaria, por un lado, y con la educación continua, para adultos, por el otro lado... (Trow, 1973: 1)¹.

¹ Traducción realizada por el autor de este capítulo del libro.

En la etapa de la universidad de masas, que decantó con fuerza en la década de 1990, las funciones y roles de los profesionales que daban vida a los planteles cambiaron. Adquirió gran importancia la labor directiva. Los rectores, vicerrectores y decanos se transformaron en tecnócratas que debían complementar el liderazgo académico con otros tipos de liderazgo: para la gestión de recursos, establecer redes a nivel nacional e internacional, incidir en las políticas públicas. Estas autoridades del mundo académico no solo tenían que tener competencias gerenciales. Además de eso, tenían que exhibir capacidad política de enfrentar las tensiones de instituciones con estructuras de gobernanza complejas, tenían que marcar presencia en la agenda nacional y mediar con las instituciones reguladoras, que imponían poderes centrales cada vez más presentes. Este fenómeno de transfiguración de la universidad tradicional, con su sello académico, en una empresa de servicios educativos hizo emerger nuevos roles, que comienzan a tener una posición cada vez más influyente: directores de finanzas, logística, marketing, procesos, atención estudiantil, calidad, innovación, entre otros.

Estos cambios tuvieron impacto directo en la función docente. El profesor amateur comenzó a ser reemplazado por un académico profesional, que estaba sometido a un perfil de cargo. La figura del intelectual creativo, disruptivo, divergente y excéntrico dio paso a la de un funcionario del sistema que regula su actividad en función de indicadores de productividad, en todas las dimensiones que van a ser descritas más adelante. Uno de los mayores cambios que sufrió este académico domesticado tuvo que ver con la función docente en sí misma: la universidad de masas, que había bajado las barreras de entrada y estaba permitiendo que ingresaran estudiantes menos preparados, tuvo que pedirles a sus académicos que se tomaran en serio la labor formativa.

El premio nobel Douglas M. Osheroff nos dejó un testimonio de lo que supuso este giro para los científicos de su generación:

Tal vez se pueda decir que tengo un talento natural como investigador en el ámbito de la física. Puede decirse que «nacé» con una cuchara de plata en mi boca, porque mi tesis de PhD representó un descubrimiento relevante para la física. No se puede decir lo mismo de mi talento como profesor, pese al gran esfuerzo que hice para evitar avergonzarme a mí mismo (...) Me quedé petrificado cuando comencé a dictar mi primera cátedra. Stanford en ese momento no brindaba prácticamente ninguna capacitación a sus docentes para enfrentar la enseñanza. En realidad, daba muy pocas pautas de cualquier tipo (Hativa, 2000: 15).

Los académicos con trayectoria tuvieron que hacerse cargo de la función pedagógica, que antes miraban en menos.

Esta nueva priorización era alentada por los equipos directivos que veían amenazada la sustentabilidad financiera de los proyectos, debido a las altas tasas de deserción de los estudiantes que conformaban las primeras generaciones con acceso a la educación superior. La expresión de esta preocupación fue la inversión que se comenzó a hacer para crear unidades de innovación en docencia, unidades a cargo de atender a los estudiantes y de desarrollar programas de nivelación.

Esto se manejó muy bien en los sistemas universitarios consolidados, como el de EE.UU., que fueron evolucionando en forma acelerada, pero graduada. Se manejó de manera intermedia, con más ripios, en sistemas universitarios como el europeo, que estaba menos adaptado para la masividad. Y se manejó con enormes dificultades en el caso de los sistemas universitarios más jóvenes, como el chileno, que vivieron esta transición en tiempo récord, lo que dificultó mucho que los cambios pudieran absorberse de manera orgánica.

Las dificultades asociadas al proceso de masificación se acentuaron cuando las instituciones de educación superior entraron en lo que J. C. Shin y Ulrich Teicher llaman la etapa de post masificación. En esta etapa, que está en pleno desarrollo, la mayoría de los sistemas educativos siguieron el patrón de los más desarrollados, aproximándose a la cobertura universal. En países como Corea del Sur, casi el 100% de los jóvenes se encuentran, hoy en día, participando en la educación superior. En países como Taiwan o EE.UU. ese porcentaje sobrepasa el 80% (Shin, 2014a: 14). Al transformarse la educación superior en un espacio de continuidad para enseñanza secundaria, las autoridades comenzaron a imponer a las instituciones protocolos que alentaban la estandarización, tal como pasa en el sistema escolar. La universidad había dejado de constituir un mundo aparte para los excelentes, que podía seguir sus propios derroteros. Había dejado de ser, incluso, un proyecto con arraigo nacional, dando inicio a una etapa en que la escala de operaciones se orientaba a lo global, siguiendo tendencias como las que se han estado dando para el conjunto de empresas de servicios (Deem, 2012: 120).

En esta nueva fase, que está en pleno desarrollo, el foco de atención de la institución se fue desplazando del investigador y el docente al estudiante, que se transformó en la prioridad número uno.

En la universidad post masiva, cuando hemos logrado cumplir con la meta de la cobertura universal, lo que se termina asentando es un sistema en que la institución académica se transfigura en una empresa de servicios, cuyo propósito es satisfacer las necesidades de un cliente.

¿Cómo es ese alumno-cliente? Está menos preparado para enfrentar la vida universitaria que el estudiante tradicional. Tiene menos voluntad para el estudio, menos claridad con los propósitos, menos herramientas culturales para abordar los textos, los contextos o para seguir el hilo conductor de las clases. Es un estudiante con menos tiempo a disposición, porque comparte los estudios con la maternidad, la paternidad o el trabajo. Confronta, además, un tema serio con relación a la motivación, que se ha vuelto todo un *issue* para los docentes universitarios.

¿Cuál era el mecanismo de atracción que llevaba a los jóvenes a la vida académica? La mayoría de ellos se acercaban a este mundo seducidos por la estética asociada a la vida artística, intelectual o científica. Motivados por esta pasión por la excelencia, los aspirantes iban cumpliendo los ritos y los hitos que se exigían a los iniciados. Cuando eran seleccionados por un docente como ayudantes o adjuntos, asumían esta posición como un premio inapreciable, considerándolo una oportunidad para compartir su propio entusiasmo y ver si podían ayudar a la renovación reclutando nuevos aprendices. La actividad docente, en sí misma, no les preocupaba mucho, ni a titulares ni a adjuntos. Daban por sentado que el trabajo del académico consistía en dictar clases magistrales y tomar pruebas, sin sentirse responsables de entablar una relación de cercanía con los estudiantes, para lograr ese nivel de fidelización que más tarde se asoció al término *engagement*. Esta realidad cambió a partir de la década de los noventa. Elizabeth F. Barkley, especialista en el tema del *engagement*, lo recuerda a partir de su propia experiencia:

Quando comencé mi carrera como docente en la universidad, hace casi cuatro décadas atrás, nunca había escuchado la frase «compromiso estudiantil». De hecho, me habría sorprendido bastante si alguien me hubiera dicho que el *engagement* era algo que se esperaba promover a través de mis cursos. La mayoría de mis colegas y yo creíamos que el trabajo de un profesor universitario consistía en dictar conferencias, y el trabajo de un estudiante era escuchar, estudiar y rendir exámenes. Luego me aparté durante una década de la labor docente, para cumplir funciones administrativas. Cuando regresé al aula a mediados de la década de los noventa, el panorama de la enseñanza había cambiado. Los estudiantes sentados

frente a mí parecían no querer estar allí, en su mayoría. A pesar de mis esfuerzos para involucrarlos y estimularlos a discutir las materias, me miraban con miradas que iban desde la apatía total hasta la hostilidad absoluta. La situación se puso peor. Tres semanas después del término del curso, el decano que había sido contratado como mi reemplazante me llamó a su oficina. Anonadada, escuché mientras leía en una libreta de tamaño legal una lista interminable de quejas de un par de estudiantes particularmente infelices. Había anticipado ansiosamente mi regreso a la enseñanza, pero ahora me sentía confundida y humillada. Aunque había sido una maestra exitosa y popular solo diez años atrás, estaba claro que las «viejas formas» ya no funcionaban. Debido a que era demasiado joven para jubilarme, el *engagement* de los estudiantes se convirtió en mi principal preocupación (Barkley, 2018: 35)².

La falta de motivación se constituyó en una preocupación central, no solo para docentes, como Barkey, sino también para las instituciones, porque repercutía en el desinterés con el que los alumnos seguían las clases. Además, los estimulaba a tirar la toalla con facilidad.

¿Cuánta facilidad? Los datos de Chile país son elocuentes.

El 2015 el país ya se había incorporado al grupo de países que se encontraban en la fase de acceso universal situándose por sobre la media de la OCDE. El problema es que un 30% de estos estudiantes abandonaba los estudios al primer año, en cifras del 2014 (un 50% en el caso de los quintiles de menores ingresos). La deserción se empinaba todavía más al año siguiente: ascendía a un 40% (Micin, Carreño y Urzúa, 2015: 360-361).

La deserción estudiantil se había constituido en problema en sí mismo, en un sistema terciario que no tenía espacio para el crecimiento a nivel de los pregrados, salvo en el segmento de adultos que trabajan. Se vislumbraba la necesidad de pensar en nuevos ámbitos de desarrollo, como los postgrados, educación continua, áreas de servicios o proyectos, entre otros. Al mismo tiempo, surgía la necesidad de identificar las variables que inciden el *engagement*, la necesidad de hacer un trabajo específico con relación a los factores de riesgo que enfrentan los grupos más vulnerables, la necesidad de transformar la experiencia universitaria en algo que apele de manera más directa a los intereses de los jóvenes de hoy.

En este nuevo contexto la función docente, que es el tema de este libro, también tuvo que ser replanteada (Shin, 2018b).

² Traducción realizada por el autor de este capítulo del libro.

¿Cómo es o cómo *debe ser* la docencia en esta universidad-empresa?

En la universidad abierta y democrática, que es opción para cualquiera, el aula se ha transformado en un espacio complejo, en el que conviven estudiantes con distintos niveles de formación. Esto ha obligado a iniciar una etapa de revisión de las formas tradicionales de enseñanza, basadas en la clase expositiva, por la poca efectividad que tienen ante un estudiado menos motivado y con menos herramientas para enfrentar los estudios superiores (Biggs y Tang, 2011). La labor pedagógica, en el fondo, ha tenido que profesionalizarse, en un sentido que se aborda más adelante.

Lo mismo ha sucedido a nivel corporativo.

El proceso de profesionalización de funciones se ha dado al mismo tiempo que avanza un proceso de estandarización que comenzó a fraguar a partir de la Declaración de Bolonia, en el año 1999, que alentó un proceso de convergencia que promovía la compatibilidad y comparabilidad de los planes de estudio, la definición de marcos de cualificaciones, la creación de mecanismos comunes para promover la investigación y la movilidad de estudiantes y docentes. El resultado de todo esto es la consolidación de sistemas comunes de aseguramiento de la calidad, similares a los que cumplen funciones reguladoras a nivel de otros sectores de la industria o los servicios.

La idea de avanzar en la estandarización para regular la universidad masiva y post masiva se proyectó a distintos rincones del mundo. El 2004 llegó esta moda a Latinoamérica, cuando se abrió un capítulo regional para este proceso de convergencia europeo (ese año se inició la implementación del Proyecto Tuning América Latina, tomando como base la experiencia de 175 universidades europeas).

El resultado de todo esto fue la definición de políticas nacionales de aseguramiento de la calidad que planteaban umbrales de exigencias, en términos de estándares e indicadores, que fijaban un techo a los planteles, a través de la definición de lo que se podía hacer y lo que no.

Este proceso de definición de *mínimos* cambió las reglas de funcionamiento del sector. La mayoría de las universidades hoy en día viven y se desviven para cumplir con los lineamientos que definen las unidades de calidad académica, que han sido creadas para responder a las exigencias planteadas por las instituciones públicas que actúan como superintendencias a cargo de velar por el cumplimiento de los compromisos suscritos con el «consumidor», a nivel de cada carrera o programa (compromisos declarados en los perfiles de egreso), o a nivel

de cada institución (compromisos declarados en su visión, su misión y su modelo educativo).

Este proceso de burocratización de la educación superior ha avanzado, de manera más declarativa que real:

Las universidades no solo carecen de los modelos de práctica, a escala, que son necesarios para impactar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. También carecen de los sistemas de análisis y evaluación internos, métodos y herramientas, que son necesarios para medir lo que están haciendo, de manera válida y confiable (Bain y Zundans-Fraser, 2017: 5)³.

¿Qué pasará con el *ethos* de esta institución elitista cuando la academia termine de quedar bajo la subordinación de los indicadores de producción científica o de movilidad internacional? ¿Cómo se va a proyectar todo este proceso de burocratización al interior de la propia aula universitaria?

Sabemos que el impacto va a ser fuerte: los pedagogos universitarios van a tener que hacerse cargo de cumplir con la promesa formativa planteada a los estudiantes, a través del perfil de egreso de cada carrera, poniendo atención a las necesidades que se van planteando en el campo laboral. Van a tener que aprender a transformar el inhóspito ambiente universitario en un clima socioemocional positivo, que aliente el aprendizaje, en contextos de diversidad. Van a tener que salir de la zona de confort de su campo disciplinar y pedagógico y aprender a implementar estrategias didácticas capaces de desarrollar en los estudiantes los conocimientos, destrezas y actitudes, que son necesarias para que puedan desenvolverse de manera autónoma y creativa en contextos personales y laborales reales, expuestos a lógicas de cambio sumamente aceleradas.

¿Cómo pasar de la enseñanza de contenidos a una etapa de desarrollo de capacidades? ¿Cómo enriquecer la pedagogía universitaria, adoptando enfoques inclusivos, que permitan ofrecer a los jóvenes oportunidades diversas, ajustadas a sus características?

La masificación de la universidad ha obligado al docente a adoptar una actitud autocrítica y reflexiva con relación a su quehacer, tal como planteara Donald Schön décadas atrás, cuando la universidad estaba iniciando el período de transfiguración, que hoy está cristalizando (Schön, 1983), o como lo defiende Paul Aswhin, con una apelación directa al compromiso que tenemos con los estudiantes que hemos aceptado recibir (Aswhin *et al.*, 2016). El presente libro es un testimonio de la

³ Traducción realizada por el autor de este capítulo del libro.

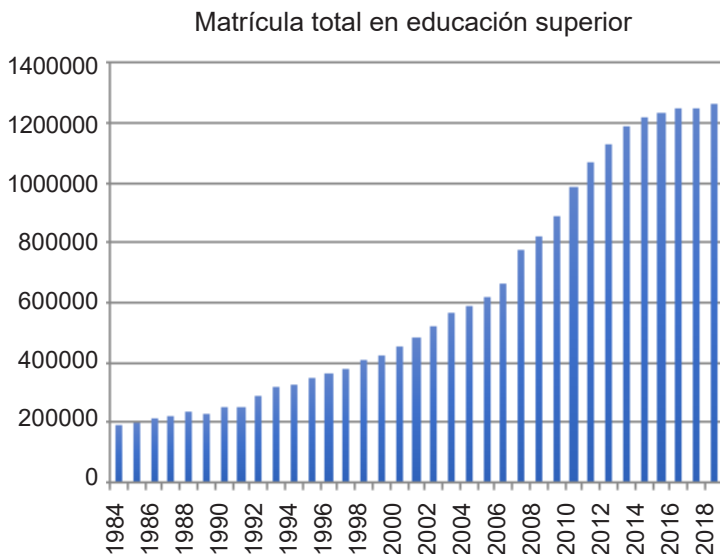
responsabilidad con la cual un grupo de profesores, de distintas casas de estudio, ha querido hacerse cargo de este mandato.

2. DOCENCIA UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD POST-MASIVA

¿Cómo han sido enfrentados estos cambios en Chile? Hace algunos años atrás el sistema universitario era minúsculo, con todos los atributos de un país propio del tercer mundo. En la década de los setenta el sistema terciario chileno estaba integrado por dos universidades estatales, con sedes regionales, que concentraban el 65% de la matrícula, y seis universidades privadas. Era un sistema financiado fundamentalmente con recursos públicos, con 146.000 estudiantes hacia el año 1973 y una tasa de participación del 15%. Estos jóvenes, procedentes de una pequeña y endogámica elite local, cursaban estudios en instituciones que no habían profesionalizado ni la función de la docencia, ni la de la investigación, ni la de la gestión académica (Brunner, 2015: 36).

Esta realidad comenzó a cambiar luego de la reforma que tuvo lugar el año 1981. Se descentralizó a las principales universidades estatales, transformando sus sedes regionales en institutos profesionales o universidades. Se autorizó a los privados a crear universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Se cambió, a su vez, el sistema de financiamiento de la educación superior, transfiriendo el foco que se había puesto en la provisión estatal de recursos, por un sistema que iba a depender en forma progresiva del aporte de los estudiantes y sus familias. Se buscaba, con ello, liberar recursos públicos, para poder comenzar a apoyar la educación básica y media, que era vista como el elemento clave en la cadena de valor del sistema educativo.

Este cambio tuvo alto impacto en el sector, que comenzó a expandirse a gran velocidad:



Fuente: SIES.

El 31 de diciembre del 2018 el sistema de educación superior estaba integrado por 47 centros de formación técnica, 43 institutos profesionales y 61 universidades. En estas 151 IES estudiaban 1.262.771 personas, lo que convertía a Chile en uno de los países con proporción más importante de su juventud en la educación superior. La tasa bruta de participación o cobertura bruta se había elevado al 71%, lo que permitía ubicar al país al lado de Austria, Bélgica, Irlanda o Noruega, y sobre Alemania, Francia o Gran Bretaña (Brunner, 2015: 51).

Este crecimiento fue explosivo. Lo que los europeos habían logrado a lo largo de siglos, en Chile se consiguió en algo más de dos décadas. ¿El resultado de esto?

Se ha consolidado un sistema terciario desregulado y disparejo, en el cual nos encontramos con universidades de buen nivel, que conviven al lado de otras precarias. Las políticas de aseguramiento de la calidad son incipientes y se basan en la imitación, más que en la maduración endógena de procesos institucionales. Hay problemas con la infraestructura y con los elementos más básicos. Pero también hay déficits importantes en el campo de la investigación, la estructura de las carreras o programas y, sobre todo, en el ámbito específico de la calidad.

A partir del 2011, como resultado de las movilizaciones estudiantiles, se ha planteado un conjunto de iniciativas legislativas

destinadas a modernizar el marco institucional que rige al sector: se ha intentado fortalecer la educación estatal, se han impuesto políticas de aseguramiento de la calidad que intentan hacerse cargo de las debilidades que acusan muchas instituciones, se ha modificado el sistema de financiamiento, a través de políticas de gratuidad, y se ha creado una nueva institucionalidad.

Estos cambios han tenido, por cierto, alto impacto sobre la actividad docente, que es el tema de este libro.

Para atender las necesidades formativas de tantos jóvenes, ha sido necesario ampliar el perímetro de la profesión docente. El puñado de académicos de tiempo parcial que teníamos antes tuvo que ser reemplazado por un cuerpo académico conformado por miles de profesores universitarios, que no venían de la tradición académica o científica. Esto se logró atrayendo a especialistas de distintos campos profesionales e impulsando programas de becas para incentivar a los jóvenes a realizar estudios de postgrado, especialmente programas de doctorado y postdoctorado. Eso ha permitido que Chile cuente hoy con una dotación conformada por jóvenes doctores que están todavía buscando una posición en el sistema universitario.

El problema es que ni los primeros ni los segundos recibieron una formación específica para ejercer la pedagogía universitaria. Expertos en lo profesional o lo disciplinar se vieron enfrentados a la necesidad de formar a un estudiantado socialmente diverso y de abordar un conjunto de nuevas funciones que se asentaron al inicio del ciclo de la universidad post masiva.

La actividad docente, en general, se volvió algo mucho más desafiante.

En la universidad tradicional, efectivamente, todo era más sencillo. Los docentes podían dictar cursos sin que se les exigiera tener una dedicación exclusiva, sin tener que acreditar estudios de postgrados o competencias investigativas y sin preocuparse por el tema pedagógico. ¿Qué hacía el profesor tradicional? Ofrecer a los estudiantes clases destinadas a reproducir el conocimiento tal como lo habían organizado los especialistas dentro de cada campo disciplinar, concluyendo con evaluaciones que medían la adquisición de conocimientos, pero no de competencias.

Esta pedagogía universitaria primaria podía mantenerse a flote porque los educadores tenían al frente un alumnado más homogéneo, más motivado por el conocimiento, más respetuoso por la figura del

docente, con una alta valoración por los espacios tradicionales de la cultura.

Esta condición cambió en los diez últimos años.

Las universidades actuales son un verdadero crisol. Reciben estudiantes de todas clases, provenientes de todos los tipos de enseñanza, con niveles muy dispares de formación. Nos encontramos todavía con un puñado de estudiantes con capital cultural, como antaño, que aspiran a desarrollar una trayectoria profesional o a iniciarse en el camino académico. Pero al lado de ellos recibimos muchísimos jóvenes que son parte de la primera generación que accede a la universidad, que no cuentan con las herramientas culturales para seguir una progresión formativa⁴.

Trabajar con ellos, que son menos uniformes, que tienen una vocación más difusa (desertan de las carreras al menor tropiezo), plantea dificultades insalvables para docentes que no saben trabajar con la diversidad y que enfrentan una sobrecarga laboral, debido a la ampliación que se ha producido en el perímetro de sus funciones.

El docente actual tiene que cumplir como mínimo seis funciones, todas ellas dicotómicas y demandantes en tiempo.

Tiene que ser un experto en el contenido disciplinar que enseña. Hoy en día no es posible dictar clases de algo que uno no domine a la perfección, porque tenemos al frente nativos digitales que tienen acceso a información acerca de cualquier tema que uno se pueda imaginar (y de algunos que ni siquiera se nos ocurren a nosotros). Ellos no necesitan ir a bibliotecas, museos o universidades para tener acceso a la información relevante. Les basta ingresar un concepto en su navegador y se van a encontrar con datos en formato de texto, imagen, video o animación. ¿Qué necesitan? Que le demos vida a la información para que ellos puedan comprender cosas que no pueden asimilar por sí solos; y que conectemos información que apela a la dimensión racional del cerebro, con las redes neuronales que alojan lo emocional, para que los datos se asienten en sus cabezas, remontando el horizonte de la memoria de corto plazo. Necesitan, en suma, que el conocimiento que les ofrecemos sea significativo

⁴ La realidad chilena corresponde a un patrón general, propio de la universidad post masiva. En EE.UU., por ejemplo, dos tercios de los alumnos corresponden a los primeros miembros de sus familias que han iniciado estudios universitarios. Para hacerse cargo de las debilidades con las que llegan no basta crear unidades especializadas de atención estudiantil. Lo que se necesita es implementar estrategias multidimensionales, que se hagan cargo de situaciones sociales diversas y de distinta complejidad. Las instituciones han desarrollado infinidad de programas de este tipo, que intentan emparejar la cancha, con resultados discretos (Gupton, Castelo-Rodríguez, Martínez y Jarret, 2009: 244).

para ellos, a nivel personal y también en términos de proyección hacia el contexto laboral. Esto nos obliga a comenzar a preocuparnos de lo que sucede más allá de las fronteras cómodas de nuestro campo disciplinar o de nuestra aula universitaria: nos obliga a conocer bien los contextos profesionales y a transformar la enseñanza en un componente de la cadena de valor que une la academia con la empresa o las instituciones en las que nuestros egresados se van a insertar. Hay un mandato aquí que subyace: no tenemos que seguir preparando a los estudiantes para ser como nosotros, los académicos, sino para que les vaya bien en el mundo del trabajo, cumpliendo con lo que les prometimos a ellos y a sus familias cuando definimos los perfiles de egreso de cada carrera o programa.

Lo segundo que se espera de nosotros es que asumamos como prioridad la función pedagógica. En las universidades tradicionales los docentes estaban centrados en la enseñanza. Lo que debían hacer era reproducir el contenido tal como estaba definido por las disciplinas, sin preocuparse acerca del impacto que esto estaba teniendo en la mente de los estudiantes. Si aprendían o no era asunto de ellos.

Hoy en día el foco se ha puesto en el aprendizaje. Eso conlleva un criterio distinto, que es un poco terrible para nosotros, porque ya no nos podemos ceñir a las lógicas propias de cada especialidad, que son las que manejamos. Ahora lo que tenemos que hacer es deconstruir el conocimiento que tenemos y usar todo eso para desarrollar en los jóvenes la capacidad de pensar de ciertas maneras. Es decir, para adquirir competencias genéricas y específicas.

Cada carrera tiene que cumplir una promesa general y además una específica, porque ahora estamos siempre bajo el escrutinio de las unidades de innovación y calidad que miden la efectividad de nuestro trabajo formativo. Eso implica para nosotros una exigencia distinta: tenemos que responsabilizarnos de los resultados de aprendizaje de nuestros estudiantes. Es decir, tenemos que convertirnos en pedagogos excepcionales, algo que muy pocos de nosotros quisimos ser cuando iniciamos el camino de las humanidades, la ciencia o el arte.

La tercera función que se nos asigna tiene que ver con la generación de conocimientos. La universidad post masiva exige a sus profesionales participar en fondos concursables y publicar trabajos en revistas indexadas, idealmente primer cuartil. Nos pide registrar patentes, insertarnos en redes internacionales de investigación, participar en congresos científicos y también dar vida a grupos de investigación que se adueñen de nichos temáticos. Para asegurarse de que avancemos en

esto con entusiasmo, nos obliga a cumplir con indicadores de productividad: sistemas de ranking, que miden de manera objetiva el impacto que tienen nuestras ideas entre nuestros colegas.

Se espera, en el fondo, que generemos un conocimiento que sirva para potenciar la industria, que dé asidero a las políticas públicas y que potencie nuestra propia actividad docente: nos piden que basemos nuestra enseñanza, de alguna manera, en nuestras propias experiencias científicas.

La cuarta función que se nos ha impuesto, una de las más recientes, es la administrativa.

La universidad actual nos pide que ayudemos a hacer funcionar las organizaciones en las que nos desenvolvemos, asumiendo labores de dirección o de gestión, y también cumpliendo un papel activo en los procesos de acreditación o licenciamiento.

La quinta función que se nos plantea es la de servir a la sociedad. Llamamos a esto «vinculación con el medio». Se trata de poner al servicio de los otros lo que la universidad tiene, bajo un esquema bidireccional: beneficio para el ecosistema que rodea a la universidad, que sea también un aporte formativo para los estudiantes que se están educando.

La última función está relacionada con el estudiante en sí mismo.

El docente actual tiene que entender a quienes tiene al frente, saber quiénes son, dónde viven, qué piensan. Nos piden que cuidemos a los estudiantes como si fueran niños pequeños, asegurándonos de que no naufraguen en el camino. Para evitar que aumente la tasa de deserción, que es la obsesión de todas las instituciones, nos piden que los ayudemos a que tener algo con lo que no cuentan: capacidad para aprender, a su ritmo, con su estilo, con sus diferencias.

Porque ahí está el principal *driver* de diferencia que los separa del estudiante prototípico de la universidad tradicional: el modo cómo enfrentan el estudio los alumnos que estamos recibiendo determina la calidad de los resultados que van a obtener, en términos de aprendizaje. Y hay una norma un poco cruel: existe una correlación entre capital cultural, origen social y desempeño universitario. Los alumnos que vienen de medios culturalmente ricos llegan a la universidad con más conceptos en la cabeza y más armas para aprender. Ellos saben cómo estudiar.

Si queremos apoyar a los alumnos que llegan con desventajas tenemos que hacernos cargo de eso: tenemos que nivelarlos; tenemos que enseñarles a estudiar de ciertas maneras (a leer, escribir o hacer

presentaciones); tenemos, además, que aprender a conocer sus diferencias, dando a cada uno de ellos una opción formativa que les permita aprovechar su potencial.

Ellos no saben hacer estas cosas. Por eso fallan.

¿Cómo ayudar a que vuelva a cobrar vida el aprendizaje en esta universidad post masiva en que todo se está estandarizando y se ha perdido mucha densidad cultural?

Los editores de este libro estamos convencidos de que la posibilidad de transformar este desafío en una oportunidad para los jóvenes que estamos recibiendo va estar radicada en nosotros, los docentes universitarios. Va a depender de la imaginación que tengamos para enfrentar el desafío de la diversidad en nuestro propio terreno.

El presente libro es testimonio de lo que conlleva este mandato: fue escrito por académicos que quisieron hacerse cargo de las exigencias que les impone la universidad actual, de una manera reflexiva y situada, transformando su propia cátedra en el campo de indagación destinado a generar los cambios que son necesarios.

REFERENCIAS

- Ashwin, P. (2016). *Reflective Teaching in Higher Education*. London: Bloomsbury.
- Bain, A. y Zundans-Fraser, L. (2017). *The Self-organizing University. Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Singapore: Springer.
- Barkley, Elizabeth F. (2018). Terms of Engagement: Understanding and Promoting Student Engagement in Today's College Classroom. En Kayo Matsushita (Ed.), *Deep Active Learning. Toward Greater Depth in University Education* (pp. 35-57). Singapore: Springer.
- Biggs, J. y Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University What the Student Does*. Glasgow: McGraw-Hill [1999].
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Andrés Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Buller, Jeffrey L. (2015). *Change Leadership in Higher Education. A Practical Guide to Academic Transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deem, R. (2012). The Twenty-First-Century University: Dilemmas of Leadership and Organizational Futures. En Adam R. Nelson y Ian P. Wei (Eds.), *The Global University. Past, Present, and Future Perspectives* (pp. 105-129). New York: Palgrave MacMillan.
- Gupton, Jarrett T. (2009). Castelo-Rodríguez, Cristina; Martínez, David Angel; Jarret, Imelda Quintanar: «Creating a Pipeline to Engage Low-Income, First-Generation College Students». En Shaun R. Harper y Stephen John

- Quaye, *Student Engagement in Higher Education Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations*. New York: Routledge.
- Hativa, H. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Netherlands: Springer.
- Micin, S., Carreño, B. y Urzúa, S. (2015). Caracterización, nivelación y acompañamiento académico para estudiantes de ingreso a la educación superior. En Hugo Lavados y Ramón Berríos, *Políticas para el desarrollo universitario: principios y evidencias* (pp. 359-398). Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Selingo, Jeffrey J. (2016). *There Is Life After College: What Parents and Students Should Know About Navigating School to Prepare for the Jobs of Tomorrow*. New York: HarperCollins Publishers.
- Shin, Jung Cheol (a) (2014). The University as an Institution of Higher Learning: Evaluation or Devolution? En Jung Cheol Shin y Ulrich Teicher (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions* (pp. 1-9). New York: Springer.
- Shin, Jung Cheol (b) (2014). University Teaching: Redesigning the University as an Institution of Teaching. En Jung Cheol Shin y Ulrich Teicher (Eds.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads. Restructuring Systems and Functions* (pp. 13-27). New York: Springer.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley: McGraw-Hill.