

AUTORIDAD Y PODER EN LA UNIVERSIDAD: LA FÓRMULA DESCOMPENSADA

BEATRIZ CHECCHIA - CHARLIE PALOMO

A modo de introducción

Por un lado, podría pensarse que el sistema universitario está perdiendo legitimidad en múltiples sentidos. Su autoridad otrora reconocida como productora, validadora y difusora de conocimiento está siendo cuestionada en sus contenidos, en sus métodos y fundamentalmente en el criterio de exclusividad que antes gozaba. Por el otro, se espera mucho de la universidad: que aporte a la transformación de la sociedad actual, que no convence. La tensión está planteada.

En las últimas décadas el avance de ciertos mecanismos para la evaluación y acreditación de la calidad de la oferta académica ha puesto en jaque ciertas decisiones y ciertos modos de toma de decisiones institucionales, aún preservándose la indiscutible autonomía universitaria. Otra tensión se suma.

Por ser una institución tradicional la universidad tiene un sistema jerárquico de organización y un sistema descendente de ejercicio de poder, que ha dejado poco margen al aseguramiento de sus procesos internos en términos de dispositivo de autoconocimiento y de mejora constante. Sin embargo, ese mismo mecanismo rígido le ha permitido adaptarse y sobrevivir por siglos y hasta ahora. Pero en la actualidad, la sociedad demanda nuevas relaciones con el conocimiento y las tensiones reavivan desequilibrios tan preexistentes como acallados. La anterior y exitosa fórmula de autoridad-poder queda descompensada.

Este trabajo pretende reflexionar sobre algunas cuestiones que describen cómo la universidad ha perdido autoridad (académica) y está conminada a conservar sus espacios haciendo uso del ejercicio de su poder. En un circuito negativo que le impide transformarse en una sociedad que se transforma.

El modus universitario: de la búsqueda de la verdad a la búsqueda de la calidad

Era tal vez el comienzo de una nueva era. La era del conocimiento. Hace ya más de 20 años que Toffler (1985) expresaba en sus escritos que el progresivo porcentaje de novedades en la vida social, manifestado en la diversidad de productos para las necesidades humanas de diverso orden, la coexistencia de normas y valores, el cambio de las costumbres y de tareas cotidianas, etc., indican desde la década del sesenta, el desplazamiento del pasado de la sociedad moderna con sus características de homogeneidad

masiva, hacia la aparición de una sociedad signada por la diversidad en todas sus manifestaciones, que se ha dado en llamar posmodernidad o post-industrial de la tercera ola y que se presenta con las siguientes características generales:

- La desconcentración de las grandes urbes.
- La desestandarización del producto - proceso y comercialización.
- Las estructuras de organización diversificada.
- La activación societal.
- La diversidad de ofertas educativas.
- La integración de la actividad científica en la sociedad.
- La diversidad de los medios de comunicación social.
- La microplanificación en los procesos administrativos.
- El trabajo basado en el conocimiento.

Nada parecía quedar en el mismo lugar en el que estaba. Las instituciones, aun las milenarias, cambiaban su configuración, sus actores mutaban sus perfiles, los escenarios de futuro se hacían presentes.

Estos grandes cambios han generado nuevos problemas que impactan en la subjetividad de cada individuo, como son las dificultades para elegir y sostener un proyecto vital en general y, en particular en los ámbitos educativos y laborales. El valor del conocimiento se ha acentuado en estas circunstancias como soporte, continente, plataforma para pensar los cambios y como nutriente y generador de nuevas ideas y proyectos.

Cabe mencionar que el concepto “sociedad del conocimiento” ha sido utilizado por primera vez por Drucker en 1969, y en la década de los noventa se ha profundizado en su uso en una serie de estudios publicados por investigadores tales como Mansell (1998), Stehr (1994, 2000), Bell (2001), entre otros. No obstante, el conocimiento no es un invento de esta época. El dominio de la composición de los suelos y el flujo de los ríos fue determinante para el éxito en tiempos de la sociedad agrícola. El conocimiento de las materias primas y los procesos de producción significaron riqueza en la sociedad industrial. La información fue ganancia en momentos en que las finanzas movieron el mundo. Siempre estuvo presente el conocimiento. Pero en el ahora, ocupa el lugar central y su uso no es complementario sino intensivo y esencial.

Recogiendo estos y otros argumentos, es importante mencionar las tendencias que enumera Stehr (2000) al referirse al lugar de la ciencia en las áreas esenciales de esta sociedad basada en el conocimiento:

- Sustitución de otras formas de conocimiento por la ciencia.
- Tendencia hacia la constitución de la ciencia como fuerza productiva directa.
- Constitución de un sector político específico (política de educación y ciencia).
- Constitución de un nuevo sector productivo (producción del conocimiento).
- Transformación de las estructuras de poder (debate de la tecnocracia).

- Transformación de la base legitimadora del poder hacia el conocimiento especial (poder de expertos).
- Tendencia a que el conocimiento se constituya como factor básico tanto de la desigualdad social como de la solidaridad social.
- Transformación de las fuentes dominantes de conflictos sociales.

Es decir, la “sociedad del conocimiento” no está solamente caracterizada por la ampliación del conocimiento verificado sino también por el creciente conocimiento del no-conocimiento y las incertidumbres y las inseguridades producidas por ello. Así aparecen nuevos espacios disciplinarios: estudio de la complejidad, teoría del caos, conocimiento del conocimiento.

Al respecto, Escotet (1996, 2004) remarca que se debe educar para la incertidumbre y, desgraciadamente se sigue educando para la certeza. En estas circunstancias, la universidad de hoy comparte un escenario en el que se manifiestan de manera particular, las crisis derivadas de:

- Las transformaciones en el “contexto” regional y global.
- Los cambios en las representaciones y funciones universitarias.
- Las rupturas en las relaciones entre el contexto (y sus demandas) y la Universidad (y sus propuestas).

Educar en el siglo XXI con los métodos del siglo XIX no podía no traer como consecuencia la deslegitimación de la universidad y sus actores. Del prestigio de la verdad al desvalorización de lo que se aprende en los espacios áulicos. Del reconocimiento de la tarea científica y docente a la reducción del paso por el sistema para la simple obtención de una credencial, pues el conocimiento vigente se obtiene por otras vías.

Por siglos la universidad se erigió como un monumento social de pilares sólidos. Su imagen de altura le permitió constituirse como el mirador privilegiado del mundo. Una Torre de Marfil. Las transformaciones societales actuales conmovieron todas y cada una de esas bases sólidas.

En varios escritos, Barnett (2002) argumenta que la universidad se enfrenta a la supercomplejidad, en la que se ven continuamente desafiados los propios marcos de comprensión, acción y autoidentidad. Es decir, la educación superior tiene que atender a la acción. Una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción.

No obstante la institución como institución tradicional resiste. ¿Por qué declinar el poder conseguido y ejercido por tanto tiempo? El espacio de privilegio, el tratamiento especial de sus actores, la estabilidad de sus sentencias no son cosas fáciles de abandonar.

En uno de los artículos de Mora (2004) titulado “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”, se presentan algunas ideas acerca de cuál debería ser la respuesta frente a estos cambios, con el fin de que las universidades sean capaces de seguir sirviendo a la sociedad, sobre todo a la nueva, denominada “del conocimiento”.

Esos cambios implicarían una mutación profunda en la configuración de una nueva autoridad, que busque religitimarse acorde con las tendencias sociales y una forma de ejercicio de poder no apoyado en la disciplina.

Gran cantidad de autores reflejan en sus escritos y en sus ponencias en diferentes entornos, la necesidad de impulsar la implementación de nuevos modelos universitarios, con planes curriculares actualizados y metodologías de enseñanza-aprendizaje sometidas a revisiones y modificaciones continuas.

La universidad sigue siendo una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos y de competencias. Pero no es en este contexto una fuente aislada. Las situaciones antes descritas plantean a la evaluación y a la acreditación como procesos por medio de los cuales un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga -de manera independiente- dicha información, para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución. ¿Pero cómo convencer a los actores hasta ahora intocables e inmaculados que a partir del momento tienen que explicar a la sociedad qué hacen y cómo lo hacen? ¿Cómo evitar que lo vivan como una pérdida de poder?

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado en paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior, se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación a fin de saber qué ocurre en su interior, en muchos casos su imagen resulta ampliamente insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia. El conocimiento del conocimiento incluye el saber sobre las instituciones productoras y difusoras de conocimiento.

La universidad necesita adelantarse a las demandas de la sociedad de conocimiento, tratando de dar respuesta a esta sociedad del aprendizaje, sin dejar de lado su libertad académica y su autonomía institucional. Como aquella institución tradicional demandada por el pensamiento clásico y luego el moderno, esta universidad actual también está fuertemente requerida.

El ejercicio del poder y la recuperación de la autoridad académica: hablan de los actores universitarios

Los estudios sobre la universidad lejos de ser de nivel exclusivamente técnicos, ponen en juego las concepciones involucradas: conocimiento, ciencia, individuo, sociedad. “El análisis de estas características lleva a la comprensión de que hay un estatuto político-epistemológico que da soporte al proceso de enseñanza y aprendizaje que sucede en la práctica universitaria. Las decisiones de este nivel que aparentemente, podrían

parecer estrictamente pedagógicas, están imbricadas en la decisiones sobre las formas de organización y distribución del conocimiento realizadas en la sociedad”, (Da Cunha, 1998, p. 14).

En este contexto, la referencia a los grupos de interés que intervienen en la dinámica universitaria requiere una mirada diferencial a la hora de analizar los cauces de su participación y la tensión concomitante. No hay actores universitarios inocentes.

Concretamente, los profesores y alumnos son los afectados de manera directa por las mutaciones en la autoridad y el ejercicio del poder. Las transformaciones los conminan a rediseñar sus perfiles y en algún sentido abandonar la protección, ahora ineficiente, de la institución tradicional.

El reino del aula tradicional marcaba el territorio del profesor. “Tradicionalmente, en la clase reinaba el maestro y el libro era su instrumento de dominación junto con la tiza, el pizarrón y su propia voz” (Rama, 2006, p.179).

Desde la perspectiva no tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción del conocimiento preside las prácticas de la educación superior universitaria y cada profesor es considerado un articulador del conocimiento y la universidad misma es vista como un ámbito de producción de conocimiento.

En una perspectiva clásica el profesor es el que controla la puerta de acceso al lugar reservado del conocimiento y la institución su figura legal. En esta perspectiva la función del profesor se reduce a ser el custodio del acceso y la permanencia en la casa sagrada de altos estudios. “Hasta aquí, la misión de la universidad era la guarda y transmisión del saber, como condición para el orden y la civilización. Eminentemente selectiva, se enorgulleció de pocos alumnos y de la alta calidad de sus intelectuales y eruditos. Era la casa del intelecto, la *Torre de Marfil* de una cultura fuera del tiempo” (Teixeira, 98).

La universidad del futuro requiere de otros actores y otros comportamientos. Según la síntesis de Perrenoud (2004) las nuevas competencias para estudiar: 1) Organizar y animar situaciones de aprendizaje (conocer la disciplina, partir de las representaciones y el error, construir secuencias, involucrar en la investigación). 2) Gestionar la progresión de los aprendizajes (conocer las posibilidades de los alumnos, adoptar una visión longitudinal, relacionar las teorías subyacentes, hacer evaluaciones formativas periódicas de las competencias). 3) Elaborar y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación (Administrar la heterogeneidad, generar espacios amplios, trabajar las dificultades, desenvolver la cooperación). 4) Involucrar a los estudiantes en el aprendizaje y el trabajo (suscitar el deseo, negociar reglas y contratos, desarrollar la autoevaluación, ofrecer opciones de formación, favorecer el proyecto personal del estudiante). 5) Trabajar en equipo (elaborar un proyecto en común, dirigir grupos de trabajo, formar un equipo pedagógico, administrar crisis y conflictos). 6) Participar de la administración de la escuela (elaborar un proyecto institucional, administrar los recursos, coordinar alianzas, promover la participación). 7) Informar e involucrar a los

padres (hacer reuniones, entrevistas, involucrar a los padres en la construcción de los saberes). 8) Utilizar las nuevas tecnologías (explorar nuevos programas, comunicarse a distancia, utilizar herramientas multimedia). 9) Afrontar los deberes y dilemas de la profesión (prevenir la violencia, luchar contra los preconceptos, construir reglas de convivencia, analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación, desarrollar la responsabilidad, la solidaridad y el sentido de justicia). 10) Organizar la propia formación continua (saber explicitar sus prácticas, establecer un programa de formación personal, negociar un proyecto de formación común con los compañeros, participar de la formación de los compañeros, ser actor del sistema de formación continua).

Sin pretensión de resumir la riqueza de estas demandas a la profesión docente, se puede marcar un centro (el sujeto que estudia) y una preocupación (facilitar el pensamiento y las condiciones del pensar). "...para asumir tales tendencias, o para colaborar en la construcción de asumir tales tendencias, o para colaborar en la construcción de una nueva utopía social deseable y posible, el curriculum universitario debe constituirse en una posibilidad para desarrollar una de las más complejas e importantes capacidades humanas: la capacidad de pensar" (Alba, 2006, p.18).

Según Ornellas (1995) el cambio no será posible si no existen los profesores encargados de conducir a los estudiantes en esa aventura intelectual. Ese es quizás el reto más agudo que las nuevas condiciones mundiales imponen a las universidades latinoamericanas. Es innecesario argumentar a fondo para comprender que con el fin de hacer frente a esos desafíos de concebir nuevas carreras y estructuras es imprescindible contar con profesores de nuevo tipo, que reúnan las mismas características de motivación para el trabajo intelectual: disciplina, curiosidad y formas novedosas de adquirir conocimiento.

Tanto en los viejos como en los nuevos perfiles de profesores y estudiantes hay una configuración de la autoridad que se pone en juego y un ejercicio del poder que se despliega, hay una concepción de la ciencia, el conocimiento, la verdad, la calidad implícitas. Una constelación de definiciones, en cada acto universitario.

Los docentes y su estabilidad representan una línea de corte en las posibles transformaciones. Simboliza la fortaleza de un sistema pasado y los posibles obstáculos en una transformación tan evidentemente necesaria como potencialmente resistida. "La universidad basó su monopolio en su materia prima fundamental, en sus docentes, en sus catedráticos, en los saberes enciclopédicos de los cuales éstos eran casi su propiedad y para lo cual generó una amplia estabilidad laboral a partir de las carreras docentes", (Rama, 2006, p.212). En términos de estudiantes el panorama no es mucho más despejado. El viejo estudiante receptor lleva con sí un lugar menos comprometido en valores de responsabilidad por el aprendizaje. Había un status quo tranquilo y tranquilizador, que la sociedad del conocimiento ha quebrado.

Reflexiones finales

La educación continúa debatiéndose entre servir a la sociedad o al mercado, o constituirse como una vía de emancipación del individuo. Y en esto se juega su postura frente al conocimiento respecto de su concepción, forma de acceso, líneas de producción y reconocimiento.

Las instituciones de educación superior quedan entonces involucradas directamente en la demanda. Por un lado se les pide “verdad”, se les exige “calidad”; y por el otro, un cambio sustancial: pasa de ser una institución que observaba a la naturaleza y a la sociedad y las hacía objeto de sus investigaciones y sus veredictos, a ser una institución que también es observada, estudiada, investigada y sobrelleva las consideraciones finales de estos estudios. Se la estudia y se le recomienda mejoras.

La mayoría de las instituciones universitarias han establecido procedimientos internos de garantía de calidad, han aceptado algunas reglas básicas sobre la gestión administrativa y en término generales, el liderazgo institucional se promueve desde la construcción permanente de confianza para preservar la autonomía y reconocer los logros obtenidos.

Los distintos grupos de interés son más propensos a otorgar autoridad a las instituciones de educación superior transparentes y responsables, y justamente aquel conocimiento que se gesta de la reflexión que cada una propicia, facilita la proactividad y el aseguramiento de sus cambios. Los resabios de clausura, aún existentes en reductos de poder, atraviesan un momento de creciente desprestigio y pérdida de autoridad.

Más allá de estas reflexiones y ciertamente de este artículo: ¿Por qué profesores convencidos de las desventajas de formas cerradas de organización del conocimiento insisten en prácticas tradicionales? ¿Por qué estudiantes resisten formas más autónomas de producción de conocimiento y se adaptan a dispositivos disciplinarios y disciplinadores? ¿Por qué las instituciones universitarias se muestran respetuosas de actores e instituciones externas priorizando intereses que no les son propios? ¿Cuáles son las concepciones y prácticas de la distribución del poder y el conocimiento que se juegan en estas situaciones anteriores? En un escenario de futuro: ¿Cómo terminará siendo la nueva forma de constituir autoridad en el ámbito universitario? ¿Cómo será el ejercicio de poder en el contexto societal de la democratización del conocimiento de la era digital? Son cuestiones que merecen ser estudiadas. Preguntas que la observación sistemática de la realidad puede transformar en respuesta.

Bibliografía

- BARNETT, R. (2002). Claves para entender la universidad: en una era de supercomplejidad. Pomares, Girona.
- BELL, D. (2001). El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social. Alianza, Madrid.
- BENEDITO, V. (2005). Prólogo. En: GOÑI ZABALA, J. M. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad.

- Octaedro, Barcelona. (9-17).
- DA CUNHA, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. JM Editora, Araraquara.
 - DE ALBA, A. (2006). *Curriculum: Crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
 - DRUCKER, P. F. (1969). *The effective executive*. Iberoamericana, New York.
 - DRUCKER, P. F. (1993). *La sociedad post-capitalista*. Sudamericana, Buenos Aires.
 - ESCOTET, M. A. (1996). *Universidad y devenir: entre la certeza y la incertidumbre*. Lugar, Buenos Aires.
 - ESCOTET, M. A. (2004). *Globalización y educación superior: desafíos en una era de incertidumbre*. En ICE-UD, *Pedagogía universitaria: hacia un espacio compartido*. III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria. Mensajero (23-35), Bilbao.
 - GARCÍA RAMOS, J. M. (1999). *Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias*. *Revista Española de Pedagogía*, septiembre-diciembre, (417-444).
 - KOGAN, M. (1986). *Education accountability*. Hutchinson, London.
 - LUCARELLI, E. (comp.) (2004). *El asesor pedagógico en la universidad*. Paidós, Buenos Aires.
 - MANSELL, R.; CREDÉ, A. (1998). *Las sociedades de conocimiento... en síntesis*. Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Ottawa.
 - MORA, G. (2004). *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización Estados Iberoamericanos*, N° 35, (mayo-agosto). Documento recuperado el 15 de septiembre de 2006, de <http://www.rieoei.org/rie35a01.htm>
 - MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión, Buenos Aires.
 - ORNELAS, C. (1995). *Globalización y conocimiento, nuevos desafíos para las universidades latinoamericanas*. *Educación superior y sociedad*, Vol.6 N°2 (p.133).
 - ORTEGA Y GASSET, J. (1987). *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Alianza, Madrid.
 - PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao, Barcelona.
 - RAMA, C. (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
 - RAMÍREZ, S. et al (1993). *Calidad de la enseñanza universitaria: criterios de verificación*. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile.

- SÁENZ DE MIERA, A. (1998). La fábrica del saber: 25 años de relaciones universidad-empresa. Fundación Universidad-Empresa, Madrid.
- SALINAS, J. (1999). El rol del profesorado universitario ante los cambios de la era digital. I Encuentro Iberoamericano de Perfeccionamiento Integral del Profesor Universitario. Universidad Central Venezuela. Caracas, 20-24 julio. Documento recuperado el 2 de marzo de 2007, de http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/didactica/1%20El%20rol%20del%20profesorado%20universitario%20ante%20la%20nueva%20era%20digita..pdf
- SALINAS, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En: Cabero, J.; Salinas, J.; Duarte, A. y Domingo, J. (2000). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Síntesis, Madrid. (199-277).
- STEHR, N. (1994). Arbeit, eigentum und wissen: zur theorie von wissensgesellschaften. Suhrkamp, Frankfurt.
- STEHR, N. (2000). Wissenschaftsgesellschaft. En REINHOLD, G. (Ed). Soziologie-Lexikon. Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München.
- TEIXEIRA, A. (1998). *A universidade de ontem e de hoje*. UERJ, Rio de Janeiro.
- TOFFLER, A. (1985). La empresa flexible. Plaza y Janés, Barcelona.
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Documento recuperado el 26 de marzo de 2007, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- UNESCO (2005). Informe Mundial: Hacia las sociedades del conocimiento. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París. Documento recuperado el 22 de marzo de 2007, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>