

# La universidad en la postmodernidad: tendencias y desafíos

Lionel S. Duncan

La postmodernidad es considerada como un período de cambios rápidos e imprevisibles en el que todo lo asumido o tomado como dado, está siendo cuestionado, desplazado o destruido. Estos cambios, relacionados con la globalización, la flexibilidad transnacional del capital y los mecanismos del mercado, han afectado los marcos conceptuales y las prácticas de la universidad contemporánea. Los valores, los propósitos y las competencias de la universidad se han convertido en temas de intensa discusión y controversia. El incremento de estudiantes de ambos sexos pertenecientes a diversos grupos étnicos y raciales, confrontan a la universidad con una serie de preguntas nuevas y complejas sobre su identidad y su misión.

En este artículo exploramos las perspectivas futuras que la postmodernidad le plantea a la universidad y el carácter prospectivo que, por lo tanto, debe tener la docencia universitaria. Esto no significa necesariamente que aceptemos sin reservas o que estemos de acuerdo con los efectos de la postmodernidad. Pero creemos que sólo mediante el abordaje ontológico de los nuevos problemas, el educador universitario podrá encontrar los recursos interpretativos necesarios para enfrentar críticamente la complejidad de la situación y las nuevas

demandas educativas. Es importante que los docentes tomen conciencia de la necesidad de adoptar nuevas formas de análisis para descubrir el sentido de las actuales transformaciones. Los desafíos de la postmodernidad suscitan interrogantes, pero al mismo tiempo sugieren respuestas que, paradójicamente, aunque no siempre coinciden con la metanarrativa tradicional de la educación, ofrecen ciertas bases para elaborar nuevos marcos teóricos, propuestas alternativas y prácticas innovadoras en las universidades. Es probable que algunas de estas respuestas resulten incómodas y controversiales, pero pueden contribuir a que la docencia universitaria continúe jugando un papel indispensable en el nuevo siglo que se avecina.

## Conocimiento y educación en la época postmoderna

En su informe al Consejo de Universidades Canadienses, Lyotard (1984) sostiene que los cambios tecnológicos, económicos y culturales han provocado un cambio en las condiciones postmodernas del conocimiento. Según este autor, la diferencia entre éstas y las condiciones modernas del conocimiento es una diferencia de propósitos. En la modernidad, la producción y la difusión del conocimiento se justificaban como una contri-

bución a la búsqueda de la verdad, la libertad y el mejoramiento de la humanidad. Para Lyotard, tales metanarrativos del progreso legitimaron el razonamiento instrumental, las reglas de la investigación científica y los conocimientos disciplinarios. Se convirtieron también en la base para el desarrollo de prácticas educativas soportadas por el Estado y convirtieron a la universidad en el *locus* de la producción y la difusión de los conocimientos necesarios para la consolidación de las naciones-estados modernos.

Autores como Lyotard y Bauman (1991) consideran que la amenaza que representan las potencias nucleares y la degradación del medio ambiente, ponen en cuestión los metanarrativos. Beck (1992) observó que la “sociedad de riesgo” contemporánea vuelve insostenibles la fe en un progreso inevitable y la idea de mejorar la raza humana a través del conocimiento. Para Lyotard, los metanarrativos son simplemente un juego más en la multiplicidad de juegos del lenguaje. Los discursos de los racionalistas y de los humanistas que han intentado justificar ciertas formas de conocimientos, posiciones morales universales y prácticas educacionales, son duramente cuestionados por la postmodernidad.

Dos nuevas tendencias paradójicas dan respuesta a la cuestión de por qué la educación universitaria está en crisis.

La primera tendencia se inicia a mediados del siglo XIX y a principios del XX, cuando las universidades experimentaron demandas para prepararse a alcanzar metas de tipo económico. En ese mismo período,

el énfasis del rendimiento se relacionó con los valores de la producción masiva y los medios y técnicas generalizadas de comunicación (Sandywell, 1995:125). El criterio académico óptimo era el rendimiento eficiente del sistema, posición que justifica la utilidad del conocimiento como respaldo a la competitividad económica y no al progreso épico de la humanidad y la verdad. En las instituciones educativas, son las habilidades constituidas en competencia, en lugar de las mentes y los ideales, los que están siendo progresivamente enfatizados.

De acuerdo a Usher y Edwards (1994), la segunda tendencia ocurre, porque la educación postmoderna, carece de principios universales. Se basa cada vez más en contextos específicos, en conocimientos particulares y locales, en necesidades de consumo, y en una multiplicidad de experiencias que conforman y definen los estilos de vida; características que colocan a la universidad al servicio del capital globalizado en una forma instrumentalista y utilitarista. De aquí que la mayor parte de su labor se concentre en la formación de gerentes y administradores.

Por otro lado, las nuevas epistemologías vinculadas a los movimientos sociales contemporáneos, como el feminismo y el racismo, han impactado en los currículos (Kenway, 1995:48), produciendo nuevos conocimientos que requieren ser justificados y demostrados.

En sentido general, se puede afirmar que la cultura universitaria implícita y la autoridad “divina” que toma los hechos como dados, está siendo cada día más cuestionada y escudriñada. El conocimiento toma un

carácter transitorio. Los nuevos retos universitarios consisten, por un lado, en dar soporte a las actividades económicas y, por otro, en ajustar sus prácticas a las situaciones dadas.

La visión ideológica de la cultura universitaria, desafía la neutralidad cognitiva de la universidad liberal y su carácter patriarcal y paternalista, expresado en la poca capacidad de cambio y en el elitismo de su funcionamiento que la hacía exclusiva y excluyente.

Esta nueva perspectiva, como relativa que es, cuestiona los privilegios y el elitismo, pero a la vez plantea el peligro de la eliminación de las bases racionales de los valores universales. Para Hammersley (1992) es necesario reafirmar la validez de la universidad liberal, cuestión que resulta improbable ya que las instituciones superiores de hoy carecen de posiciones éticas universales que las fundamenten.

Aviram (1992:400) sostiene que el nuevo modelo contemporáneo dominante es el utilitarista, “una conglomeración de negocios” académicos sin metas educativas humanistas, sin carácter distintivo común, compitiendo por donaciones y matrículas estudiantiles”.

Según Kenway (1995:49), la confusión de ambos modelos universitarios ha traído como secuela “la crisis del conocimiento” y la comprensión clara de que el conocimiento universitario está siendo reproblematicado y configurado.

Los avances tecnológicos, especialmente de la comunicación e información, juegan un papel muy importante en la definición del conocimiento. Lyotard sostiene que la tecnología ofrece nuevas oportunidades para el aprendizaje. Sugiere que la circulación del conocimiento tecnológicamente moldeado facilita el aprendizaje individual. A través de las computadoras, CD-ROMs, el internet, la televisión digitalizada, los satélites educativos y el correo electrónico, se establece el aprendizaje y se interacciona con la información sin asistir a las aulas de clase. Una de las consecuencias de ello es que los procesos y los métodos científicos están siendo suplantados y reconstituidos como una relación entre productor y consumidor y el conocimiento es negociado según los valores que tendrá con respecto al consumidor como aprendiz y con respecto al aprendiz como consumidor.

Las universidades han perdido su estatus privilegiado como productoras del saber. Forman parte de un mercado de conocimientos más amplios dentro del cual están obligadas a competir. En la competencia entran los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas y grandes industrias, fundaciones, consultorios, equipos de expertos y los medios de comunicación. Como lo señala Plant (1995), las instituciones de educación superior ya no tienen esa capacidad exclusiva de controlar el acceso al conocimiento, especialmente cuando este último se convierte progresivamente en información que circula a través de redes que escapan al control de la academia. Otro argumento que fundamenta la pérdida de estatus de las instituciones de edu-

cación superior es el cuestionamiento que enfrenta la sabiduría de los pensadores académicos eruditos.

Las instituciones de educación superior forman a un profesional post-fordista (Ball, 1990), que responde a las necesidades del mercado y produce conocimientos del tipo de valor añadido. Este tipo de conocimiento constituyen una parte significativa del currículum y sus resultados en el aprendizaje tienen gran importancia. Los objetivos y la percepción con que este tipo de docente realiza su labor se ha transformado. En lugar de ofrecer sus servicios por una sociedad más justa, orienta sus prácticas profesionales a la utilización de métodos que con criterios de eficiencia formen gerentes y administradores. Como Lyotard (1984:51) lo indica esto crea “un mercado de competencia vasto para los oficios operacionales”, punto de vista compartido por Collins (1992). Hammersley (1992) sostiene que en esta situación, la orientación vocacional es desplazada por la orientación de mercado. En otras palabras, la utilidad desplaza a la vocación.

## **Los perfiles cambiantes de la universidad**

Las condiciones antes expuestas de las instituciones de educación superior contemporánea, sumadas al carácter elitista que en el período moderno tuvo la universidad, abrieron las puertas de ésta solamente a la clase media, al individuo masculino, de raza blanca y poseedor de los valores y principios de la cultura occidental, en detrimento de la inclusión en sus filas del “otro” o del radicalmente

diferente. Esto ha traído como consecuencia nuevas y específicas epistemologías de los grupos sociales ascendentes, tales como la “nueva clase media” y los movimientos sociales contemporáneos de negros, mujeres, homosexuales y etnias minoritarias. Estas epistemologías constituyen, actualmente, parte significativa de los currículos universitarios. El mensaje de este hecho es que la universidad busca una nueva percepción epistemológica y muestra una mayor preocupación por la aceptación en su seno de los marginados y excluidos.

La inclusión de las nuevas epistemologías es cuestionada por la estructura académica formal de los planes y programas de estudios de la educación superior, debido al carácter polémico y de avanzada que presentan sus contenidos.

Independientemente del debate creado, lo que queda establecido con precisión es que bajo tales condiciones, la educación formal universitaria pierde su dimensión unívoca y su función de reproductora del orden social vigente, ya sea con propósitos de domesticación o de liberación. Ligado a ello está la creciente exigencia de la población adulta para sacar las prácticas universitarias fuera de las instituciones y locales donde tradicionalmente se han impartido.

He aquí por qué la universidad contemporánea está en crisis, viviendo un clima de incertidumbre y ambivalencia. Contribuyen a ello no sólo la inestabilidad de los cambios culturales contemporáneos, sino también el cuestionamiento y fragmentación de los metanarrativos de la formación liberal, la crítica a los mensajes canónicos del cono-

cimiento y a la eficacia pedagógica de los eruditos.

La crisis universitaria ha producido mayores y distintas oportunidades para la creación de prácticas profesionales nuevas y diferentes. La percepción tradicional del proceso de enseñanza como “proveedor de conocimiento” ha dado lugar a la nueva filosofía educativa “del aprendizaje por sí mismo”, destacando con ello el papel activo del aprendiz en detrimento de la función del que enseña.

Con la relevancia que han tomado los problemas de desigualdad, opresión, diversidad e incertidumbre, se han creado las bases para el enfrentamiento y la reconsideración de los problemas creados por la marginalización, facilitando así la creación de originales métodos y medios de aprendizaje en que estén necesariamente implicados los opuestos binarios: inclusión y exclusión.

Otra situación destacada que viven las universidades es la tendencia a la privatización de la educación, manifestada en las políticas educativas oficiales. Un análisis de las causas que provocan tal fenómeno muestra como la pérdida creciente del poder económico por parte del Estado, ha inhabilitado a este último para proyectar y desarrollar metas colectivas y de mejoramiento social. A esto se suman la poca capacidad de los gobernantes para llevar a cabo programas sociales y la desconfianza que los ciudadanos manifiestan hacia sus gobiernos acerca del uso honesto de los impuestos en las instituciones públicas educativas del Estado. He aquí por qué han proliferado en todo el mundo las universidades privadas.

En tales condiciones, el papel y los propósitos de la enseñanza de los docentes han sido afectados. En el período en que surgió la educación pública, cuando el “bienestar” era algo definido y cuando el Estado tenía un papel de intervención claramente declarado al servicio de la emancipación y de la justicia social, la docencia tenía la capacidad de adoptar una posición de proveedor de pericias en el proceso de formulación de normas universales. Esto permitía que, a pesar de sus diferencias, las tendencias liberales, pragmáticas y radicales tuviesen cabida en la universidad. Todas tenían un papel que jugar y un propósito claro a la vista, aunque entre ellas se dieran contradicciones serias. En ese contexto histórico, la universidad desarrolló y desplegó su misión de proveer carreras al servicio de las políticas públicas del Estado. Pero con el Estado retirándose gradualmente del dominio de los servicios públicos, los educadores han perdido aparentemente sus antiguos propósitos: se encuentran subordinados a la diversidad, la fragmentación y la incertidumbre que caracterizan el período contemporáneo (Edwards y Miller, 1996; Edwards y Usher, 1996).

La inestabilidad conflictiva que vive todo el sistema educativo y especialmente el superior hace necesaria su reconceptualización. Reconceptualización que implicará una ruptura con las demarcaciones firmemente establecidas entre los diferentes sectores de la educación, entre la educación y sus respectivas áreas de especialización. Asimismo, la redefinición de la educación universitaria debe entenderse desde un contexto de aprendizaje sociocultural simultáneo y sin

barreras, que no se limita exclusivamente a metas o a espacios predefinidos. La educación no puede ser conceptuada en una forma estrecha. Ninguna de las áreas que la constituyen formalmente puede arrogarse el monopolio de la legitimidad. Cualquier forma de educación universitaria, liberal, progresista o radical, con pretensiones exclusivas o universales, corre el peligro de ser considerada anacrónica. Como toda actividad que involucre aprendizaje, puede considerarse como educacional, la universidad, en tanto que institución educativa, tiene ante sí un horizonte sumamente vasto para explorar nuevas formas de aprender.

La noción de que las formas y prácticas de los discursos educacionales tienen que ser moldeados por un conjunto de normas invariantes y universales, está dando paso al reconocimiento de que éstas se conforman a partir de su implicación con los diferentes contextos socio-culturales. A causa de ello, la educación se libera cada día más de los vínculos y tradiciones jerárquicas que tradicionalmente la aislaron de las condiciones sociales específicas que hicieron posible su propio surgimiento.

En ese proceso de liberación, la definición de oportunidad de aprendizaje o de quiénes son los que deben proveer tales oportunidades, son cuestiones problemáticas. Porque un cambio en la óptica educativa implica una nueva visión del papel del que aprende y de la forma de alcanzar el aprendizaje. En la nueva percepción educativa del aprendizaje universitario, las formas educacionales expresan diferencias y dan lugar a una diversidad de voces individualizadas, en vez

de reducir el aprendizaje a “todos a lo mismo”.

Uno de los medios contemporáneos más destacados en cuanto a las prácticas en las nuevas perspectivas del aprendizaje, es la educación a distancia. En ella, la comprensión del espacio y del tiempo permite que las relaciones entre el aprendiz y el orientador del aprendizaje sean más fáciles. Ambos están más disponibles entre sí, ya que sin necesidad de estar en un determinado lugar y en horas específicas la relación en el aprendizaje y la interacción cara a cara se da con comodidad. En este tipo de educación, el aprendiz asume un nuevo papel al participar más activamente en el proceso pedagógico, en detrimento de la función del docente. Otras bondades del aprendizaje a distancia consiste en ofrecer oportunidades a los estudiantes de los más diversos tipos y proponer un currículum flexible y poco convencional.

En esta situación, el docente se debe preparar para trabajar con las diferencias, en una variedad de ambientes, métodos y medios y con una diversidad de educandos. Consecuentemente, es necesario que los docentes universitarios se conviertan en comentaristas en lugar de legisladores, en intérpretes en lugar de pedagogos eruditos y en trabajadores culturales en lugar de misioneros del conocimiento.

La proliferación de medios y tecnologías informáticas, sobre todo de computadoras, ha contribuido al cambio de las estrategias educativas. En el momento actual, las computadoras son, en el proceso de aprendizaje, algo más que libros sin foros. En el

futuro, los grupos educativos serán orientados hacia el aprendizaje no sólo por la palabra hablada y los textos escritos, sino a través de imágenes interactivas y espacios virtuales.

Para algunos docentes universitarios, especialmente para los tradicionalistas de carácter radical y liberal, son estas tendencias hacia la diversidad y la multiplicidad las que están socavando la seriedad de los programas universitarios y las posibilidades de los proyectos emancipatorios. Desde la perspectiva de estos pedagogos muchas de las formas de aprendizaje contemporáneo son anti-educacionales y contrarias al espíritu de la verdadera universidad. Se aplican aquí los comentarios de West (1994:99): no critican el carácter de sus discursos habituales porque los consideran siempre dentro de los parámetros considerados como “legítimo”, “discreto” y “civil”.

En lugar de aceptar de manera crítica a los nuevos grupos de educandos, las nuevas formas y contenidos del aprendizaje y los nuevos espacios y facilidades para la enseñanza, algunos de los docentes universitarios continúan lamentando nostálgicamente sus privilegios perdidos. Pero esto solamente contribuye a la marginalización social de la universidad. El docente universitario debe estar menos convencido de su papel mesiánico y debe adoptar una actitud más modesta y abierta con respecto a los aportes intelectuales que él puede dar a la solución de los problemas sociales.

Dada la importancia histórica y contemporánea de los metanarrativos en la

construcción de los discursos de cómo se entiende la vida y cómo ella se realiza, es absurdo pensar que la actitud postmoderna rechace los metanarrativos establecidos. Lo que hace es cuestionarlos, dudar de su legitimidad. Los considera interesantes y dotados de significación, pero como relatos parciales, sin resonancia absoluta. Confronta el proyecto modernista con un espejo, descubriendo así su otro lado, el lado “opaco” de la modernidad, obligándola a ser reflexiva y a confrontarla con lo otro.

Será fácil aducir que el período postmoderno es, simplemente, otro metanarrativo que privilegia lo local sobre lo universal. Este es un argumento sin peso, porque el carácter de la época en que se vive consiste en cuestionar todo lo establecido, aun el mismo discurso de la postmodernidad. Más que nunca, en esta época se destaca la necesidad de la resistencia y de la lucha contra los poderes económicos, contra quienes se erigen a sí mismos como defensores de los dominados y excluidos. Al mismo tiempo, se critica la cultura de consumo como una forma de vida que atenta contra la humanidad de los grupos oprimidos y marginados.

Los problemas universitarios de esta época, junto con los nuevos conceptos y técnicas sobre la docencia universitaria demandan mayor flexibilidad y adaptación en los mecanismos de resolución y en la práctica pedagógica. Es posible entonces abarcar una multiplicidad de metas y propósitos, poner fin a la postura ambivalente de las prácticas de los períodos moderno y postmoderno, y contribuir a aclarar las dudas sobre la universidad y la docencia universitaria.

**Bibliografía**

Aviram, A. (1992). "The humanist conception of the university: A framework for postmodern higher education". *European Journal of Education*, 27(4), 397-414.

Ball, S. (1990). *Politics and Policy Making in Education*. Londres, Routledge.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and ambivalence*. Cambridge, Polity Press.

Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a new modernity*. Nueva York, Sage.

Collins, M. (1992). *Adult Education as a Vocation*. Londres, Routledge.

Edwards, R. y Usher, R. (1996). "What stories do I tell now? New times and new narratives for the adult educator". *International Journal of Lifelong Education*, 15(3) 216-229.

Edwards, R. y Miller, N. (1996). "Demystifiers, champions and pirates: How adult educators construct their identities". Ponencia presentada en la Conferencia sobre Investigación de la Educación de Adultos, University of Tampa.

Featherstone, M. (1991). *Consumer culture and postmodernism*. London, Sage.

Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture*. London, Sage.

Field, J. (1994). "Open learning and consumer culture". *Open Learning*, 9(2) 3-11.

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge, Polity Press.

Giddens, A (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge, Polity Press.

Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies: Critical and Feminist Pedagogies as Regimes of Truth*. New York, Routledge.



Hammersley, M. (1992). "Reflections on the liberal university: Truth, citizenship and the role of the academic". *International Studies in the Sociology of Education*, 2(2), 165-183.

Hinkson, J. (1991). *Postmodernity, state and education*. Geelong, Deakin University Press.

Hunter, I. (1993). "Personality as a vocation: The political rationality of the humanities", en M. Gane and T. Johnson (eds.), *Foucault's new domains*. London, Routledge.

Jansen, T. y Van der Veen, R. (1992). "Reflexive modernity, self-reflexive biographies; adult education in the light of the risk society". *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 257-286.

Kenway, J. (1995). "Having a postmodernist turn or postmodernist angst: a disorder experienced by an author who is not yet dead or even close to it", en R. Smith y P. Wexler (eds.), *After postmodernism*. London, Palmer Press.

Kenway J., Bigum, C. y Fitzclarence, C. (1993). "Marketing education in the postmodern age". *Journal of Educational Policy*, 8(2) 105-122.

Kumar, K. (1995). *From post-industrial to post-modern society: New theories of the contemporary world*. Oxford, Basil Blackwell.

Lash, S. (1990). *Sociology of postmodernism*. New York, Routledge.

Liotard, J.F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester, Manchester University Press.

Lyon, D. (1994). *Postmodernity*. Buckingham, Open University Press.

Murray, R. (1989). "Fordism and the post-Fordism", en S. Hall and M. Jaques (eds.), *New times: The changing face of politics in the 1990s*. New York, Lawrence and Wishart.

Plant., S. (1995). "Crash course". *Wired*, abril, 44-47.

Robertson, R. (1992). *Globalisation: Social theory and global culture*. London, Routledge.

Sandywell, B. (1995). "Forget Baudrillard?". *Theory, Culture and Society*, 12(4), 125-152

Sarup, M. (1993). *An introductory guide to poststructuralism and post modernism*. London, Harvester Wheatsheaf.

Soja, E. (1989). *Postmodern geographies: The reassertion of space in critical social theory*. London, Verso.

Usher, R. (1992). "Experience in adult education: a postmodern critique". *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 201-214.

Usher, R. y Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education: Different voices, different worlds*. London, Routledge.

Usher, R. y Edwards, R. (1994). "Confessing all? A "postmodern guide" to the guidance and counselling of adult learners". *Studies in the Education of Adults*, 27(1), 9-23.

Vattimo, G. (1988). *The end of modernity*. Cambridge, Polity Press.

West, C. (1994). *Keeping faith: Philosophy and race in America*. New York, Routledge.