



José Carvajal Sánchez

Doctor en Filosofía

Fundación Universitaria Juan de
Castellanos (Tunja-Colombia)

josecarvajal03@hotmail.com

Artículo Reflexión

Recepción: 30 de octubre de 2016

Aprobación: 11 de julio de 2017

DOI:

<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7248>

Praxis
& Saber

Revista de Investigación y Pedagogía
Maestría en Educación. Uptc

UNIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN: CAMBIOS Y DESAFÍOS

Resumen

Las universidades, que en la segunda mitad del siglo anterior experimentaron un desarrollo sin precedentes en su número y cobertura, hoy se ven confrontadas a fenómenos sociales y tecnológicos inéditos ligados a la globalización, que las obligan a reinventarse radicalmente so pena de quedar relegadas en el competido mundo de la oferta educativa. Fenómenos como la deslocalización de sus usuarios, los avances en la neurociencias del aprendizaje, la puja por los maestros de excelencia, el desarrollo de los medios educativos virtuales y el mercado transnacional de la oferta educativa, entre otros, pondrán a prueba la capacidad que tiene la universidad para crear e integrar nuevas formas de desarrollar sus tareas esenciales de docencia, investigación y extensión. A partir de la teoría del Cisne Negro de Nassim Taleb, este artículo plantea algunos elementos de cultura pedagógica e institucional que podrían ayudar a las universidades a responder exitosamente a las nuevas condiciones en las que tendrán que operar las universidades en un mundo globalizado.

Palabras clave: globalización, educación, aprendizaje, universidad, pedagogía.

UNIVERSITY AND GLOBALIZATION: CHANGES AND CHALLENGES

Abstract

The universities, having gone through an unprecedented development in terms of number and coverage in the second half of the past century, are now confronted with new social and technological phenomena linked to globalization, which obliges them to radically reinvent themselves under penalty of being relegated in the competitive world of supply of education. Phenomena such as relocation of their users, advances in learning neurosciences, competition in terms of teacher quality, educational and virtual media development, and transnational market of educational supply, among others, will test the university's capacity to create and integrate new ways to develop its essential duties of teaching, researching and continuing education. On the basis of the Black swan theory developed by Nassim Taleb, this article presents some cultural and institutional pedagogy elements that might help universities to respond to the new conditions under which they will have to operate in a globalized world.

Key words: globalization, education, learning, university, pedagogy.

UNIVERSITÉ ET GLOBALISATION: CHANGEMENTS ET DÉFIS

Résumé

Les universités, ayant expérimenté un développement sans précédent en matière de quantité et de couverture, sont aujourd'hui confrontées à des phénomènes sociaux et technologiques inédits liés à la globalisation les obligeant radicalement à se réinventer sous peine d'être reléguées dans le monde concurrentiel de l'offre éducative. Des phénomènes comme la délocalisation de leurs utilisateurs, les progrès dans le domaine des

neurosciences de l'apprentissage, la compétition en termes de qualité des professeurs, le développement des médias éducatifs et virtuels, et le marché transnational de l'offre éducative, entre autres, mettront à l'épreuve la capacité de l'Université de créer et d'intégrer de nouvelles manières de développer les fonctions essentielles d'enseignement, de recherche et de formation continue. Sur la base de la théorie du cygne noir développée par Nassim Taleb, cet article propose certains éléments de culture pédagogique et institutionnelle qui pourraient aider les universités à répondre avec succès aux nouvelles conditions dans lesquelles elles devront opérer dans un monde globalisé.

Mots-clés: globalisation, éducation, apprentissage, université, pédagogie.

UNIVERSIDADE E GLOBALIZAÇÃO: MUDANÇAS E DESAFIOS

Resumo

As universidades, que na segunda metade do século anterior experimentaram um desenvolvimento sem precedentes em seu número e cobertura, hoje se veem confrontadas a fenômenos sociais e tecnológicos inéditos unidos à globalização, que as obrigam a reinventar-se radicalmente sob pena de ficar relegadas no competitivo mundo da oferta educativa. Fenômenos como a deslocalização de seus usuários, os avanços nas neurociências da aprendizagem, o lance pelos maestros de excelência, o desenvolvimento dos meios educativos virtuais e o mercado multinacional da oferta educativa, entre outros, porão a prova à capacidade que tem a universidade para criar e integrar novas formas de desenvolver suas tarefas essenciais de docência, pesquisa e extensão. A partir da teoria do *Cisne Negro* de Nassim Taleb, este artigo propõe alguns elementos de cultura pedagógica e institucional que poderiam ajudar às universidades a responder com sucesso às novas condições nas que terão que operar as universidades num mundo globalizado.

Palavras-chave: globalização, educação, aprendizagem, universidade, pedagogia.

Introducción

La imaginación es el poder de anticipación. La imaginación es un telescopio del tiempo.
(J. Bronowski, *El Ascenso del hombre*)

Nuestros antepasados aprendían unos de otros y se transmitían las experticias de supervivencia participando de las distintas tareas de la vida cotidiana. Los conocimientos se adquirían a través del contacto con los demás y de la actividad fantástica que los obligaba a una actividad constante y la repetición. La tradición oral le dio contenido simbólico a todo el quehacer de las comunidades y grupos humanos. Así se aseguró aprendizaje y la continuidad de los grupos, hasta que miles de años después se inventaron la escritura, la cual produjo la primera gran revolución en la educación. Los textos escritos comenzaron a vehicular buena parte del conocimiento, y produjeron cambios en las cosas que aprendía la gente: nacieron así las primeras escuelas. En ellas predominó el modelo transmisionista: el profesor tenía unos conocimientos que dictaba y hacía repetir a los alumnos, quienes a su vez los aprendían, para más tarde enseñarlos de la misma manera (Manacorda, 2007a).

Después de la invención de la escritura, cada civilización creó sus propias formas de escolarización de sus niños y jóvenes. La Edad Media europea desarrolló diversas modalidades de instrucción auspiciadas por las autoridades religiosas o civiles. Así nacieron, después del siglo VIII, las escuelas monacales, catedralicias o palatinas en las que empezaron a estructurarse las primeras formas de educación superior. Las universidades, en sentido estricto, surgieron al comienzo del siglo XIII en Bolonia, Italia, en París, Francia, y en Oxford, Inglaterra. Estas instituciones idearon la estructura básica de la universidad: contenidos, métodos, tiempos, maestros y medios educativos. Las artes liberales, el método escolástico, la prevalencia de la transmisión oral, las primeras bibliotecas, la autoridad de los maestros, la autonomía universitaria; todos estos elementos fueron consolidándose y constituyendo el modelo que se expandiría por Europa, y más tarde por todo el mundo. La universidad desde sus comienzos se entendió como “una comunidad (más o menos autónoma) de maestros y estudiantes para asegurar a un nivel superior la enseñanza de un cierto número de disciplinas” (Charle & Verger, 2012, p. 2).

En el siglo XVIII, cuando se produjo la Revolución industrial, se crearon nuevas instituciones y escuelas de corte más técnico, cuyo objetivo

consistió en preparar a los trabajadores que estarían a cargo de las cadenas de montaje en las fábricas; individuos que hacían lo mismo una y otra vez, durante muchas horas al día. Este tipo de educación para el trabajo, como bien lo argumenta Escobar (2007), trajo como consecuencia un modelo de desarrollo que ha llegado a ser el imaginario dominante para pensar todos los procesos sociales como subordinados al crecimiento económico, según el modelo de las sociedades del primer mundo. Ahora bien, pasados los siglos, y a pesar de las evoluciones pedagógicas, tanto en las universidades en su forma clásica, como en las escuelas técnicas o profesionalizantes, ha predominado a grandes rasgos el carácter transmisionista y bancario de sus modelos educativos (Manacorda, 2007b).

Los cambios relevantes

En el último medio siglo, tanto la sociedad como la educación han cambiado profunda y aceleradamente. Como ya afirmaba Berman a finales del siglo pasado,

la vorágine de la vida moderna ha sido alimentada por muchas fuentes: los grandes descubrimientos en las ciencias físicas, que han cambiado nuestras imágenes del universo y nuestro lugar en él; la industrialización de la producción que transforma el conocimiento científico en tecnología, crea nuevos entornos humanos y destruye los antiguos. (1988, p. 2)

Los descubrimientos científicos nos han permitido comprender mejor cómo funciona nuestro cerebro, el órgano que guarda algunas de las claves para comprender mejor el proceso del aprendizaje. La investigación en neurociencias que explica la manera como aprende el cerebro humano es tal vez el hallazgo que más está revolucionando la educación (Pilonieta, 2010).

Los cambios profundos y extensos que experimentan las sociedades contemporáneas, debido a la globalización y a las nuevas tecnologías, entre otros factores, inciden cada vez más en las transformaciones que experimenta la educación. La sociedad se vuelve cada vez más compleja y dinámica; aumentan las exigencias de calidad y adaptación a los nuevos tiempos y mentalidades (Mejía, 2006, p. 28). Existe una cierta perplejidad sobre lo que se debe hacer respecto a las políticas, a los procesos educativos y, en general, a cómo se pueden potenciar las enormes posibilidades que se ofrece a educadores y estudiantes, y cómo armonizar lo anterior con

los intereses económicos de un mercado transnacional de la educación que todo lo estandariza según la productividad y la eficacia pragmática (Mejía, 2006, p. 145). Ahora bien, esta perplejidad es al mismo tiempo inconformidad y cuestionamiento de una tendencia estandarizadora de la educación que impone un sistema de conocimiento y marginaliza y descalifica los sistemas de conocimientos no occidentales (Escobar, 2007, p. 34).

Lo único permanente es el cambio.

Como ya se intuía desde la Antigüedad, a propósito del constante fluir de la realidad, lo único permanente es el cambio, según Heráclito. La humanidad ha venido pasando de una sociedad relativamente estable en sus maneras de ser y de comprender el mundo, lo que Bauman (2003) denomina *sociedad sólida*, a otra *sociedad líquida*, caracterizada por la movilidad, la relatividad de los valores y la incertidumbre respecto al futuro.

En estas condiciones, el sujeto debe reinventarse y adaptarse permanentemente para integrarse a una sociedad cambiante y cada vez más global. Día tras día, permanentemente, como afirma Bauman (2003), estamos en una encrucijada. Los caminos se abren en distintas direcciones y no hay certeza sobre cuál sendero transitar. Se aceleran los cambios culturales provocados, en parte, por el impacto transformador de las tecnologías digitales. Son tiempos líquidos y la educación requiere de nuevos modelos; sujetos capaces de moverse en estas aguas turbulentas. Los jóvenes no aspiran, como en anteriores generaciones, a un trabajo que los amarre a una estabilidad laboral a cualquier precio. Reclaman, más bien, una vida interesante, rica de experiencias, abierta a múltiples posibilidades. En este contexto, la educación en todos los niveles experimenta requerimientos nuevos que la obligan a repensarse y a reinventarse: destinatarios, métodos, contenidos, objetivos y actores, entre otras variables son cuestionadas permanentemente.

Mundialización e internacionalización: impactos sobre la educación.

La mundialización y la internacionalización de la educación ha sido tema de debate en los foros internacionales en los últimos años (Knight, 2008).

La mundialización y la transición hacia una sociedad del conocimiento crean nuevas exigencias a las universidades. La investigación científica y el desarrollo de tecnologías son actividades esenciales en las sociedades del conocimiento. Estas actividades serán cada vez más importantes y en el futuro serán parte esencial del crecimiento económico y del desarrollo social de todos los países (Van Damme, 2001). Más aún, los países más desarrollados han visto que la educación superior y la universidad son factores estratégicos de posicionamiento mundial y un negocio de miles de millones de dólares. Este mercantilismo, que mira la educación desde la perspectiva de las ganancias financieras y la geoestrategia política, modifica la concepción clásica formativa de la educación e impone una lógica empresarial y comercial, en donde las grandes universidades extienden sus ofertas y concentran para sus programas o proyectos la demanda educativa, sin que medien estudios de contexto o de pertinencia regional o local.

Dentro de esta misma lógica, las grandes universidades e institutos de investigación buscan atraer a profesores y estudiantes talentosos, y concentran en sus claustros a los más brillantes investigadores o profesores, quienes estimulados por apoyos filantrópicos —becas, residencias o trabajos— refuerzan el sistema de extracción del capital humano de los países en desarrollo y crean, por este nuevo comercio mundial, una nueva fuerza de desequilibrio económico y cultural que agudiza las problemáticas de atraso de países y comunidades menos desarrollados (Tilak, 2012). Ahora bien, si las cosas continúan con esta dinámica y las universidades locales no toman medidas inteligentes a corto plazo, se producirá un debilitamiento de los sistemas educativos nacionales, que piensan en términos de cobertura y equidad, y las universidades se someterán poco a poco a las lógicas mercantilistas de las que habla Nussbaum (2010), que la nueva globalización y la pseudointernacionalización de la educación superior imponen.

El fenómeno mercantilista que se apodera cada vez más de la educación superior por la vía de la internacionalización, o de la globalización, ha prendido las alarmas, al punto que la Unesco, con la colaboración de la Association Internationales des Universités (AIU), viene realizando continuamente encuestas mundiales sobre esta temática. Los fenómenos sociales y culturales derivados de la globalización han llevado a que todas las universidades del mundo consideren que la internacionalización de la educación superior y la investigación es una cuestión prioritaria (AIU,

2005). Sin embargo, en aras de la objetividad, no todo es negativo en la internacionalización. La AIU resalta, por ejemplo, que

aunque el riesgo de fuga de cerebros sigue siendo muy preocupante en algunas partes del mundo, algunos países utilizan la movilidad de los estudiantes internacionales para desarrollar sus capacidades y recursos en el campo de la educación superior. Los gobiernos y las instituciones que actualmente se establecen vínculos formales con los estudiantes prometedores de sus propias diásporas para promover la circulación de cerebros. Mientras que el flujo desigual de talento en el mundo siempre va a ser un problema importante en el largo plazo, algunos de los impactos más adversos se pueden mitigar, en la medida en que más países a desarrollar la capacidad y ofrecer oportunidades 'in situ'. La internacionalización de la educación superior puede desempeñar un papel importante en el desarrollo de esas capacidades y oportunidades en todo el mundo. (AIU, 2012)

Aún es muy temprano para decir si los nobles objetivos de la internacionalización de la educación prevalecerán sobre los intereses económicos en juego. Sin embargo, la realidad nos muestra una progresiva invasión de ofertas educativas provenientes de todos los países y una cantidad de ofertas para que los estudiantes se desplacen. Un factor cultural que acentúa el fenómeno es la idea de que los títulos provenientes de universidades prestigiosas son de por sí garantía de calidad, de oportunidades de trabajo y ascenso en la escala social. A esto se debe agregar la implantación de un cierto modelo de excelencia que obliga a las universidades a plegarse a ciertos estándares de *calidad* para recibir financiación o reconocimiento de sus pares; todo esto en detrimento de otros modos de visionar la vida y la sociedad. Para nadie es un secreto que el predominio del inglés en este modelo de internacionalización perjudica la diversidad de lenguas y lo que ellas aportan a la construcción de una humanidad plural.

¿Cambiar? Sí, pero ¿en qué sentido?

Según la teoría del Cisne Negro de Taleb (2008), tenemos una imagen del mundo basada en las experiencias; en lo que nos sucedió en el pasado, en cómo hemos hecho las cosas en el pasado. Si en nuestra vida solo hemos visto cisnes blancos hay muchas razones para pensar que los cisnes negros no existen. En efecto, esto era lo que pensaban los antiguos europeos antes del descubrimiento de Australia en 1627. Ahora bien, este hecho ilustra una grave limitación de nuestro aprendizaje a partir de la observación o la

experiencia que incide básicamente en nuestra incapacidad para innovar y para experimentar nuevas soluciones a los problemas.

Para que un acontecimiento pueda considerarse un *cisne negro* requiere al menos tres condiciones: primera, es un evento inesperado, pues habita fuera del reino de las expectativas normales, porque nada del pasado puede apuntar de forma convincente a su posibilidad; segunda, produce efectivamente un impacto tremendo. Es como volver a barajar las cartas. No cuentan las ventajas anteriores, ni los pronósticos de los expertos, ni muchos menos las certezas o teorías dominantes sobre el tema; tercera, solo se pueden explicar en retrospectiva, es decir cuando ya han pasado y los cambios se produjeron (Taleb, 2008, p. 12).

Si aplicamos esto a la universidad, a como la vivimos cuando éramos estudiantes, a como han sido nuestras experiencias ahora que somos profesores, probablemente tengamos muchas razones para creer que no existe otra manera de universidad ni de docentes distinta a como ha sido o a como somos. Si alguien, por ejemplo, en la escuela de Cóbbita, Boyacá, viendo al niño campesino Nairo Quintana, le hubieran dicho que un día estaría en el podio del Tour de France, de la Vuelta a España o del Giro de Italia, no lo hubiera creído; esto es un *cisne negro* para los amantes del ciclismo, algo impredecible. Si alguien le hubiera dicho al profesor Alexander Rubio, docente del Programa de Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, que estaría nominado al premio a mejor maestro del mundo, probablemente se habría burlado de la idea, otro *cisne negro*.

Si alguien le hubiera dicho a los berlineses, la tarde del jueves 9 de noviembre de 1989 que al día siguiente no existiría más el *Muro de la vergüenza*, lo habrían tildado de loco. Ni los más grandes especialistas sociales, estrategas políticos, o economistas, nadie previó un suceso de tal magnitud y, aunque la anécdota siguiente no explica este *cisne negro*, todo empezó por una declaración ambigua de un miembro del Politburó de Alemania Oriental, quien afirmó en directo por televisión que todas las restricciones para pasar a Berlín Occidental habían sido retiradas. Creyendo que podrían pasar sin ningún trámite al otro lado, decenas de miles de personas fueron de inmediato al muro, donde los guardias fronterizos no se atrevieron a disparar y dejaron abiertos todos los puntos de acceso, que luego nadie se atrevió a cerrar: ¡había caído el muro de Berlín! Las consecuencias a partir de ahí fueron tan amplias como el fin de la Guerra Fría y la desintegración de la Unión Soviética.

Imaginación estratégica

Si bien, no podemos predecir un *cisne negro*, existe una teoría que nos ejercita en la capacidad de imaginar escenarios distintos a los que se dan en el presente. La planeación estratégica aconseja extrapolar situaciones posibles en un sentido positivo o negativo y relacionarlo con el presente para imaginar los cambios que sería necesario implementar: ¿qué pasaría si hiciéramos esto o aquello? ¿Qué pasaría si no hiciéramos nada y continuáramos así? (Ansoff, 1980).

Aunque la planeación estratégica supone que puede tenerse un control del futuro de cierta realidad, haciéndolo posible mediante la intervención progresiva en el presente de los actores, y a pesar de que la teoría del Cisne Negro sostiene justo lo contrario —es decir que en los grupos o sociedades humanas ocurren eventos impredecibles que trastornan toda planeación—, lo que aporta la planeación estratégica es la capacidad y necesidad permanentes que deben desarrollar las organizaciones para imaginar futuros posibles. Desde esta perspectiva, la imaginación estratégica se aplicaría como un elemento de la cultura organizacional que cuestiona permanentemente los diagnósticos, los procesos y las soluciones ofrecidas como si fueran un saber definitivo capaz de lidiar con cualquier cambio futuro.

Cisnes negros en educación ya han ocurrido.

Apliquemos la teoría del Cisne Negro y la planeación estratégica a lo que hoy nos interesa, nuestra universidad. Si yo, hoy aquí, me atreviera a decirles que han entrado a formar parte de lo que en un futuro no muy lejano será una de las más importantes universidades de Colombia y de América Latina, probablemente, basados en las experiencias anteriores como estudiantes y docentes, dirán lo mismo que los europeos antes del descubrimiento de Australia: los cisnes son blancos, no existen los cisnes negros. Eso que usted dice de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos, solo se aplicaría en todo caso a los Andes, a la Javeriana, a la Nacional, etc., que son grandes universidades. Este modo de pensar, se explica porque en ciertas organizaciones domina un sentido del éxito y una confianza en que la realidad es estable y pueden tener el control de todo posible cambio.

¿Pero si algún *cisne negro* se hubiera dado ya —llámese internet, globalización, neurociencias, transnacionalización de la educación, *massive online open courses* (MOOC), agotamiento del modelo de

trabajo tal como lo conocemos, entre otros—, o se pudiera producir en cualquier momento? ¿Y si, al barajarse de nuevo las cartas de la educación y de la universidad, tuviéramos la flexibilidad de asumir el cambio como nuestra gran oportunidad? Volviendo a la Juan de Castellanos, ¿quién nos dice que no podemos proponer otra manera de pensar la universidad que corresponda mejor a lo que están necesitando las nuevas juventudes, pero sobre todo, que está esperando la sociedad?

Del mismo modo, podríamos pensar que, como vamos, vamos bien. ¿Quién nos asegura que estamos blindados contra un *cisne negro* que ponga en crisis todo lo que hemos construido hasta ahora? Podría darse una gran transformación de los modelos universitarios que nos vuelva obsoletos. Puede producirse, como ha ocurrido en otras universidades, que una información negativa se vuelva viral y afecte la credibilidad de la institución. ¿Cómo protegerse contra una mala decisión que afecte, por ejemplo, las finanzas o que una sanción del Ministerio de Educación afecte a los programas? Todo esto, sin ser en sentido estricto un *cisne negro*, puede producirse en cualquier momento. Ninguna institución, en esta sociedad líquida está al margen de la incertidumbre.

Muchos *cisnes negros* que afectan la educación han ocurrido en los últimos años: el desarrollo tecnológico y las posibilidades derivadas de ahí, Google, redes sociales, robotización, la internacionalización de la oferta educativa —los MOOC—, el desarrollo de las neurociencias y las nuevas teorías del aprendizaje y del rol del maestro en este proceso. Las cosas cambiaron. El tsunami de las transformaciones educativas se presente cada vez con más fuerza. En los próximos años todo será muy distinto y el cambio tomará múltiples direcciones (Attali, 2007, p. 15).

Puede ser emblemático de lo que está en juego en estos contextos de cambios y transformaciones lo que dice Bauman en *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2007). El autor parte de lo que llama *el síndrome de la impaciencia*, un estado de ánimo creciente que considera como abominable el gasto del tiempo. Así, el consumismo característico de estos tiempos no se define por la acumulación de las cosas sino por el breve goce de estas. Desde esta visión, uno de los retos de la educación es comprender lo que está en juego cuando se ve a la educación como un producto, más que como un proceso. La educación parece abandonar la noción del conocimiento útil para toda la vida por la idea del conocimiento para usar y tirar. La educación debe pensarse entonces

como algo que acompaña toda la vida y no dedicarse exclusivamente al fomento de las habilidades técnicas. Lo importante es formar ciudadanos capaces de ejercer en democracia su derecho a decidir sobre aspectos fundamentales de la vida que los afectan a todos (Bauman, 2007).

Los estudiantes cambiaron, la oferta de trabajo también, pero ¿y la educación? ¿Y los docentes?

El estadounidense Marc Prensky, experto en educación y tecnología a nivel mundial, afirma que la educación que recibimos no es la educación que necesitamos para el futuro. Los niños del futuro serán líderes en resolución de problemas. La educación del futuro estará basada en los proyectos y habrá que brindarles las herramientas necesarias para dar soluciones a problemas reales. Necesitamos gente que quiera hacer de este mundo un lugar mejor (2017). La incertidumbre y complejidad del mundo plantean grandes desafíos para la educación. La gran pregunta es: ¿cuáles serán los escenarios en los que el profesor del futuro habrá de ejercer su profesión y a los que habrá de acomodar sus roles? Bien se anticipaba, a fines del milenio pasado, que “la revolución tecnológica, que está afectando ya estructuralmente al mundo de la educación, va a inducir una mutación radical en los *modos y métodos de enseñanza* y en la misma *ecología del aula*.” (Escolano, 1997, p. 111).

Ahora bien, ante la incertidumbre no es suficiente la idea del mejoramiento continuo. Podríamos hacer cada vez mejor lo que no se debe hacer, lo que se ilustra con la metáfora de la bicicleta estática: invertir mucha energía sin que se esté avanzando realmente. Estamos en una sociedad distinta a la que existió en el siglo pasado. La gente se sigue formando en profesiones para las cuales ya no hay, o no habrá, trabajo en los próximos años (Mejía, 2006, p. 53). Los empleos que se van a ofrecer en los próximos años no existen actualmente. La sociedad necesita a alguien que resuelva problemas. El título no nos da derechos a tener trabajo. La estabilidad absoluta en el trabajo no existe. Muy pronto la pregunta no será *¿qué carrera estudiaste?*, sino *¿qué estás estudiando?*. Ante la incertidumbre: creatividad, imaginación creadora, capacidad de adaptación.

La pregunta por el Chapulín Colorado: y ahora, ¿quién puede ayudarnos?

El Chapulín es el antihéroe latinoamericano por oposición a todos los superhéroes anglosajones. Su estrategia consiste en hacer de la debilidad

su fortaleza y de la acción su mayor virtud. Ensayar, tomar riesgos, buscar soluciones no convencionales en contextos de opacidad, no pretender imitar a los grandes, aprovechar la incertidumbre. Esta estrategia *chapulinesca* se acerca mucho a lo que concluye Taleb, a propósito de cómo prosperar en contextos de caos e incertidumbre. El autor sugiere que aprendamos cómo hacer nuestras vidas menos vulnerables a la aleatoriedad y al caos, y además a sacar partido del estrés, los errores y el cambio. Para ilustrarlo, usa el ejemplo de Hidra, la criatura mitológica que generaba dos cabezas nuevas cada vez que se le cortaba una (2013, p. 55). Ahora bien, aplicando las recomendaciones de *Antifragil*, una institución como la universidad puede hacer de la fragilidad una fortaleza, si sus miembros implementan principios como los siguientes:

Imaginación, fantasía y flexibilidad.

Una voz interior pareciera prevenirnos contra el cambio; una mezcla de desconfianza y temor hacia lo utópico, hacia lo nuevo. La historia del patriarca José, ilustra este temor-odio hacia lo que no se entiende por ser nuevo. Los hermanos de José resuelven eliminarlo con el único cargo de que es un soñador: “¡Ahí viene el Soñador! (...) ¡Matémoslo a ver en qué terminan sus sueños!” (Gn. 37,19). Ahora bien, es que el cambio no va de suyo. Como bien dice Maquiavelo:

No hay nada más difícil de emprender, ni más dudoso de hacer triunfar, ni más peligroso de manejar, que el introducir cambios (nuevas leyes). El innovador se transforma en enemigo de todos los que se beneficiaban de las costumbres (leyes) antiguas, y no se granjea sino la amistad tibia de los que se beneficiarán con las nuevas. Tibieza en éstos, cuyo origen es, por un lado, temor a los que tienen de su parte la legislación antigua, y por otro, la incredulidad de los hombres que nunca se fían de las cosas nuevas hasta que ven sus frutos. (*El Príncipe*, cap. 6)

La imaginación y la fantasía tienen mala prensa. Se asocian a la puerilidad y a la falta de rigor. Sin embargo, la imaginación y la fantasía forman parte de aquellas propiedades excepcionales del ser humano que lo hacen ser justamente eso: humano. A este propósito, el compositor Georgie Dann reescribe en una de sus canciones el relato del Génesis sobre la tentación. Después de la creación del mundo, Dios se puso a descansar. El hombre entonces, tomó su lugar y creó un mundo nuevo a su medida. Aláh reconoce que no puede frenar a su criatura y le delega la tarea divina

de innovar: “Yo estoy cansado ya; yo he dimitido, toma mi puesto y sigue tú”. La canción continúa: “De repente Adán, de un salto se lanzó a volar (mejor que Alá). Construyó otra luna y otra aurora boreal (mejor que Alá). Hizo cataratas, pintó ríos junto al mar (mejor que Alá)” (Dann, 1980).

En *Antifrágil*, Taleb aconseja a las instituciones no encajonarse en procesos administrativos o engorrosos —por más que sean de calidad— que paraliquen la acción; todo lo contrario, los miembros de una organización deben mantener su capacidad de crear y experimentar cosas nuevas; deben reinventarse cada día. Ahora bien, sin ahogar la iniciativa individual, hay que potenciar el trabajo en equipo y un estilo gerencial que aplique los principios de la inteligencia colectiva, la cual se apoya en la capacidad de los grupos humanos de avanzar hacia niveles de complejidad y armonía mayores, tanto por medio de procesos de innovación, como de diferenciación e integración, competencia y colaboración.

El principio de la flexibilidad aplicado a la educación se refiere a la necesidad de introducir cambios en los modelos curriculares y en los procesos de gestión académico-administrativa de las instituciones educativas. Es un hecho que las formas de aprendizaje se han ampliado y diversificado, y que han crecido también las opciones formativas que los estudiantes pueden elegir. Los límites en el rol de la docencia, la investigación y las prácticas profesionales varían mucho de acuerdo a las disciplinas científicas, a los contextos y a los recursos de la tecnología. El mundo laboral experimenta también enormes transformaciones, de tal modo que las competencias requeridas se vuelven cada vez más complejas y cambiantes. Desde este horizonte contextual, las universidades deben plantear los programas y currículos desde una visión muy amplia de electividad que les permita ajustar sus propuestas académicas e introducir innovaciones en la formación de los profesionales, que se enfrentan a un mundo cambiante y a situaciones y desafíos laborales insospechados.

Gerencias estratégicas e inteligencia colectiva.

Las instituciones de educación superior con frecuencia reaccionan muy lentamente ante los cambios que le sobrevienen y tienen poca imaginación para aprovechar la sinergia natural que se produce en torno a un campus. Paradójicamente, cuanto más confiadas de su propia excelencia, son más reacias a la autocrítica y menos flexibles para la innovación. En el plano internacional es admirable, por ejemplo, cómo está planteado el

Massachusetts Institute of Technology (MIT), que en 2006 contaba con siete colegios, veintisiete departamentos académicos, cincuenta programas interdisciplinarios y centros de investigación. Programas de ciencias exactas, de tecnologías, de gestión de empresas (MBA), de humanidades, entre otras, dan una idea del concepto estratégico que desarrolla la universidad.

La unidad geográfica de MIT induce sinergias y dinámicas que favorecen los avances científicos y la innovación, y suscitan una fuerte emulación intelectual en un único campus unas 65 hectáreas se encuentran 10.000 alumnos (40% a nivel de grado, con 60% Master y doctorado), 1.000 profesores, 2.800 investigadores. La presencia de los renombrados profesores e investigadores de todo el mundo crea un “caldo de cultivo” excepcional y mantiene una fuerte emulación intelectual. Esta emulación también requiere una fuerte participación de los estudiantes en la investigación: 56% de los “graduados” son también “Asistente de investigación” o “profesor ayudante”. Muchos estudiantes siguen el camino del doctorado, diploma de gran valor las empresas que lo consideran garantía de competencia y de innovación. Cerca de MIT se encuentran una serie de laboratorios de investigación, un “Parque tecnológico” diseñado para promover el crecimiento de las empresas jóvenes, y un buen número de empresas experimentadas que se benefician de una estrecha interacción con el MIT. (Institut Montaigne, 2006, pp. 38-39)

Lo que aquí se muestra en acción no es otra cosa que la aplicación de un concepto estratégico de universidad, y un aprovechamiento de lo que se conoce como *inteligencia colectiva*. Es lo que proponía George Pór, padre de la planeación estratégica, quien parte del hecho de que los sistemas u organizaciones humanas no solo son agregados de individuos:

Cualquiera que sea miembro de una organización debe preguntarse si esta es una colección de inteligencias individuales o si la organización posee una inteligencia colectiva. Según Pór, las organizaciones que sobreviven y son exitosas en esta época de cambios acelerados, serán aquellos organismos sociales con una inteligencia colectiva que los guíe en medio de la turbulencia y las transformaciones. (Ísmodes, 2006, p. 113)

Los grupos humanos pueden potenciar sus relaciones, trabajar en red, fortalecer y multiplicar sus posibilidades de éxito en la medida que suavicen las estructuras verticales y avancen hacia niveles de complejidad y armonía mayores.

La construcción de un mundo común; la universidad como una construcción común.

Una de las ideas que circulan a propósito de la globalización y de la mundialización es que tenemos un mundo en común, *una casa común* (Francisco, 2015). Esta idea genial, sin embargo, necesita ser examinada, puesto que se da por sentado algo que en realidad no existe y que, en todo caso, debe construirse. No basta con decir que el mundo de la ecología es solo uno, que en este mundo nos salvamos o nos hundimos todos. Como bien afirma Patrick Boucheron, en la era de la globalización domina la *lógica del archipiélago*:

No vivimos en un mundo común, pero se puede intentar trabajar para que el mundo en el cual vivimos sea un mundo en común. No vivimos en un mundo en común y esto cada vez menos; la pulsión de encerrarse hay que comprenderla en su gravedad e intensidad; por todas partes se levantan muros, también en las propias personas. Por todo esto es necesario repensar lo que entendemos por “común”. ¿Qué es lo común? ¿Son las cosas que tenemos en común, o más bien, son aquellas cosas que decidimos tener en común? (Boucheron & Cassin, 2017)

Para que tengamos un *mundo común*, la sociedad y las instituciones, segmentadas y fragmentadas deben decidir cuáles de sus bienes quieren tener en común. Los que pertenecen a una institución como la universidad deben tener plena conciencia y determinación acerca de lo que los une, pero sobre todo, de aquello que *deciden tener en común* como comunidad académica universitaria. Cada vez más, el trabajo intelectual requiere poner en común los recursos, los saberes, las esperanzas y sinergias de cada persona y de cada disciplina. El mundo de los intelectuales, académicos o investigadores es pequeño y, si no se hace común entre los que lo integran, se vuelve irrelevante, y a la postre se vuelve un verdadero freno para el desarrollo de la universidad que lo alberga.

Docentes inspiradores y educación centrada en los alumnos.

Si un docente pregunta a sus estudiantes, sobre todo a los nuevos, cómo se imaginan dentro de cinco o diez años, comprobaría que la gran mayoría está llena de sueños e ilusiones. Todos, en general, se proyectan desarrollando un trabajo, teniendo reconocimiento profesional, trabajando en aquello que estudiaron, etc. Ahora bien, ¿no es verdad, que todos esos sueños, por utópicos que sean, merecen ser tenidos en cuenta y que esta es la razón

fundamental para ser docentes? El estudiante de hoy y de siempre requiere de maestros que lo inspiren y que le ayuden a creer y a realizar sus sueños. El docente es fundamental en la vida del estudiante y, sin embargo, en el futuro los estudiantes tendrán una mayor capacidad para decidir sobre el docente que les interesa. Con el desarrollo actual de las plataformas de teleformación digital, el estudiante puede, con un solo clic, estar viendo las mejores clases de los mejores profesores de las mejores universidades del mundo. La tendencia en este sentido es creciente y los mejores maestros tendrán mayor demanda en un mundo educativo globalizado.

Este es un reto que se presenta para las universidades y también para los profesores. La formación presencial en la que está basada la universidad se está convirtiendo poco a poco en un lujo, por el que solo pagaremos si, como dice González-Alorda (2014), los profesores son inspiradores. Los profesores inspiradores, afirma en su conferencia, son aquellos que tienen la capacidad de ayudar a otros a cambiar los hábitos con miras a hacerlos mejores; que tienen la capacidad de crear momentos extraordinarios transformadores que marcan indeleblemente a los alumnos; que saben transmitir aquello que los sabios griegos llamaban *eudaimonía*, es decir, la concepción teleológica de la vida humana, según la cual, el ser humano necesita encontrar razones que le den sentido a su vida y a su actividad, razones para que la vida valga la pena ser vivida.

Según González-Alorda (2014), el profesor inspirador tiene tres rasgos. Es el que experimenta: el reto es innovar en el aprendizaje utilizando la tecnología como herramienta. El segundo rasgo es la conversación: un profesor es inspirador si conversa con los alumnos, si los sabe escuchar y ve, más allá de la fachada, todo el potencial que hay en el alumno. El modelo de *mentoring* —relación de acompañamiento al estudiante durante el aprendizaje— que tenga la universidad va a ser esencial en su modelo formativo. Los docentes deben decidirse a implantar un estilo de aprendizaje más interpersonal. El profesor inspirador debe tener integridad, valores e ideales superiores: debe vivir y apasionarse por lo que enseña, de otro modo solo sería un charlatán.

Conclusiones

Una sociedad que cambia cada día, que se mundializa y se hace más compleja, cuyo rasgo más sobresaliente es la incertidumbre, requiere universidades que sepan leerla e interpretarla. Desde este horizonte

estratégico, las universidades *pequeñas*, en estudiantes y en recursos, no deben competir, ni resignarse a ser relegadas; deben unirse y fortalecerse unas a otras, federándose entre sí y gerenciándose unitariamente desde una visión estratégica; deben hacer alianzas reales con empresas del contexto; detectar tempranamente el talento humano y promoverlo; aliarse, ahora sí con pares internacionales sobre aspectos específicos de desarrollo; diseñar campus polifuncionales que acojan estudiantes y docentes de todo el mundo; favorecer la innovación pedagógica y la interdisciplinariedad. Si se da esta flexibilidad y creatividad, desde la fragilidad, siguiendo a Taleb, los *cisnes negros* que se ciernen hoy sobre la educación no son una desgracia, sino una oportunidad.

Referencias

- Ansoff, I. (1980). Strategic management of technology. *Journal of Business Strategy*, 7(3), 28-39. <https://doi.org/10.1108/eb039162>
- Association Internationale des Universités. (2005). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur: nouvelles orientations nouveaux défis - Rapport de l'enquete mondiale de 2005*. París. Recuperado de Association Internationale des Universités. (2012). *Renforcer les valeurs académiques dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*. Recuperado de http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Renforce_les_valeur_academiques_dans_internationalisation_ES.pdf
- Attali, J. (2007). *Breve historia del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Madrid: Siglo XXI.
- Boucheron, P., & Cassin, B. (13 de enero de 2017). *La constellation des savoirs* (Entrevistador L. V. Rédaction).
- Charle, C., & Verger, J. (2012). *Histoire des universités XIIIe - XXIe Siècle*. París: Press Univarsitaire de France.
- Dann, G. (Compositor). (1980). *El jardín de Alá* [Intérprete G. Dann]. Madrid, España.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Editorial El Perro y la Rana.
- Escolano, A. (1997). El profesor del futuro: entre la tradición y los nuevos escenarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 111-115.

- Francisco (P.). (2015). *Laudato Si'*. Roma: Editrice Vaticana.
- González-Alorda, Á. (2014). *Algo que no pueda encontrar en Google: Álvaro González-Alorda at TEDx Universidad de Navarra*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=RiQxaAqeCUw>
http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Internationalisation_Order_Form_2005_1.pdf
- Institut Montaigne. (2006). *Avoir des leaders dans la compétition universitaire mondiale*. París: IM.
- Ísmodes, E. (2006). *Países sin futuro*. Lima: Fondo Editorial - Universidad Católica del Perú.
- Knight, J. (2008). *Higher education in turmoil. The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Manacorda, M. (2007a). *Historia de la educación 1, de la antigüedad hasta 1500*. México: Siglo XXI Editores.
- Manacorda, M. (2007b). *Historia de la educación 2, del 1500 a nuestros días*. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde abajo.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Pilonieta, G. (2010). *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Bogotá: Magisterio.
- Premsky, M. (1 de mayo de 2017). *Entrevista sobre educación y tecnología*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/entrevista-a-marc-premsky-sobre-educacion-y-tecnologia/494206>
- Taleb, N. (2008). *El Cisne Negro*. Barcelona: Paidós.
- Taleb, N. (2013). *Antifrágil*. Barcelona: Paidós.
- Tilak, J. B. (2012). *Marchandisation de l'enseignement supérieur : l'impact de l'Accord général sur le commerce des services (AGCS)*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997F.pdf
- Van Damme, D. (2001). *L'enseignement supérieur a l'ère de la mondialisation. Document introductif de la réunion d'experts UNESCO*, (pp. 10-11). París: Unesco.