

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
CÁTEDRA MANUEL ANCIZAR
“Educación Superior: debates y desafíos”.

Sesión: sábado 28 de abril
Tema: “Calidad y Equidad en la Educación Superior”

Panelista:
Fabio Jurado Valencia (Instituto de Investigación en Educación)

Título ponencia:
LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA EN EL HORIZONTE DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN
LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA.
(borrador)

RESUMEN

Es una tendencia en Colombia asociar de manera unilateral el tema de la calidad y la equidad de la educación superior con la crisis presupuestal de las universidades. Permanece, en efecto, en los imaginarios de los docentes universitarios, en los estudiantes, en las familias y en la gente del común, la vinculación entre problemas de la universidad y problemas de financiación. Nos llama la atención al respecto cómo mientras los problemas de la calidad de la educación básica son asociados con el desempeño de los docentes, esto no ocurra en el caso de la educación superior. Si bien esta correlación entre crisis de la universidad y crisis financiera es inevitable y, por supuesto, existe y es aguda en nuestro país, no es menos importante la situación crítica de las pedagogías universitarias. En un período en el que las universidades, en aras del ranking internacional, optaron por vincular sólo a doctores, independientemente de la identidad con el oficio profesional de ejercer la docencia, se perdió de vista a los destinatarios principales de la educación superior –los estudiantes de hoy, mucho más informados que antes y deseosos, en consecuencia, de deliberar-; y se extravió también el contexto: de dónde provienen socialmente y en qué sistema educativo están inscritos. Hemos de considerar aquí que la calidad y la equidad en la educación se determinan entre sí y a su vez están determinadas por la dimensión pedagógica, entendida como la práctica de saber comunicar unos saberes, cuyos efectos se sitúan en la provocación entre docentes y estudiantes, en una relación de ida y vuelta y en una perspectiva social. Esto supone que los escenarios de la docencia vertical han de transformarse en escenarios para el foro y para el desarrollo de proyectos: es una ruta para la calidad y para la equidad desde las aulas, reconociendo las diferencias en los ritmos académicos de los estudiantes, en una sociedad tan desigual como la nuestra.

SABER IDENTIFICAR EL CONTEXTO PARA SABER PROCEDER CON LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Las pedagogías, sus enfoques y sus estrategias, no son exclusivas de la educación pre-escolar y de la educación básica como tienden a creer los docentes universitarios. Las pedagogías hacen parte del proceso de comunicación que todo sujeto construye cuando lo anima el propósito de hacer interesar a otros hacia un campo de conocimiento. Hacer interesar a otros, o tener la capacidad de la seducción para atraer, generando inquietudes y preguntas, es lo propio de la pedagogía y sus discursos. Qué tanto se cumple esta premisa en el ámbito de la educación superior es un dilema que tenemos todos los que investigamos en educación. Es decir, requerimos indagar sobre qué tipo de habilidades histriónicas y estratégicas (es propio de la seducción) son las más recurrentes en el discurso pedagógico a nivel universitario, o cómo su contraparte –la incomunicación- influye en los niveles de calidad y de equidad.

Es necesario señalar aquí que la investigación sobre las prácticas pedagógicas en la educación superior es casi inexistente. Redundan los estudios sobre la crisis financiera de las universidades, así como los análisis sociológicos de los índices de matrícula (la cobertura), la exclusión (la falta de oportunidades o de equidad), la repitencia y el abandono, pero sabemos muy poco sobre cómo influyen las pedagogías de los docentes universitarios en estos factores. La pedagogía en el ámbito universitario parece ser un tema tabú: se lo elude en las reuniones de profesores de cada unidad académica, o se lo aborda pero de manera soslayada, para recalcar en el déficit intelectual y en la “desidia” y “desinterés” de los estudiantes.

Los profesores universitarios aducen no saber de pedagogía y consideran que eso no les compete, porque lo fundamental es saber la disciplina nuclear (matemática, física, lingüística, antropología, biología, etc.) y tener estudiantes “responsables y juiciosos”. Ven con cierto desdén esto que se llama pedagogía. Sobre los estudiantes que no entroncan con la responsabilidad y el juicio, análogo a unos niveles de obediencia que se espera de ellos, se dice que sus dispositivos de inteligencia no dan para más porque son pobres y no se puede hacer nada por ellos; son casos perdidos, se dice, y si lograron ingresar a la universidad fue por una buena suerte. En todo caso, el profesor considera que no es responsable del abandono, “deserción” le llaman, cuando en realidad es una forma de expulsión, por un bajo promedio académico del estudiante.

Los profesores universitarios no se preguntan sobre cuál y cómo es el sistema educativo del que provienen los estudiantes de las distintas carreras, porque eso tampoco les atañe. Entonces los programas de los cursos se diseñan sobre la base de aquello que se considera los estudiantes deben aprender al iniciar una carrera, sin indagar por los saberes previos o por los niveles de identidad con la carrera elegida. Se entra abruptamente al programa y se acelera su desarrollo porque en el caso de las universidades públicas acosa el fantasma del cierre del campus en cada semestre. No hay tiempo para “diagnosticar” el estado del conocimiento con el que ingresan a la carrera y definir a partir de allí un plan estratégico; se opta, como está declarado en la actual reforma académica de la Universidad Nacional, por fundar programas compensatorios/nivelatorios a partir de los resultados de la prueba de admisión; es decir, de entrada se excluye a algunos de los incluidos; al respecto, hace falta un balance sobre lo que ha ocurrido en los últimos tres años cuando se iniciara la reforma que está en marcha.

La importancia de reconocer el contexto para saber cómo obrar pedagógicamente en la universidad, está relacionado con la identificación y caracterización del sistema educativo del país; es un sistema con grandes fisuras: ausencia de educación pre-escolar en las escuelas públicas y ausencia de la educación media como un ciclo definitivo en la elección de las carreras o en la decisión del joven, cuando tiene criterio, de no continuar en la educación formal. Estas carencias hacen que Colombia tenga un desfase respecto a los demás países, cuyos niveles de escolaridad básica (incluyendo a la educación media, ahora obligatoria constitucionalmente en varios países de la región) abarcan hasta 14 años (para el caso de México, por ejemplo, son dos años de educación pre-escolar, seis años de educación primaria, tres años de educación secundaria y tres años de educación media). Colombia cuenta con 12 años, incluyendo el Grado Cero al que se puede ingresar a los cinco o seis años de edad, pero estos 12 años de escolaridad corresponden a la educación primaria y a la educación secundaria, porque lo que se llama educación media (grados 10 y 11) no tiene las características de este ciclo –no hay modalidades en las que el estudiante pueda profundizar para luego hacer el enlace con la universidad-. Por esto también a la universidad ingresan, cada vez más, niños de 15 años y este es un factor decisivo en la elección de las modalidades pedagógicas más adecuadas para los dos primeros semestres de todas las carreras: saber cuál es el nivel de maduración intelectual con que recibimos a los estudiantes en la universidad.

En este horizonte de reconocimiento del contexto es de gran importancia recoger las voces de los estudiantes, para desde allí establecer los pactos, considerando que lo que enfrentamos como docentes es la diversidad y la diferencia en la complejidad del mundo de hoy y que en todos los casos hallamos

un potencial intelectual que busca ser activado. Entonces el ejercicio de la metacognición es propicio para descubrir el prejuicio, las frustraciones y las representaciones guardadas en la memoria de los jóvenes que inician sus carreras.

En uno de mis cursos de contexto en educación acopí algunos registros que nos sirven de referente para comprender nuestras complejidades:

Me remonto al colegio de la provincia de donde provengo, donde todavía persistían las dificultades con que ingrese a la universidad, (digo todavía porque obtengo información de él constantemente), tanto en docentes, como en algunas asignaturas; por ejemplo ciertos profesores no saben ejercer la docencia; uno de ellos el de trigonometría el 10% dictaba las clases y él solo se entendía; ningún alumno le entendía y peor aun cuando llenaba el tablero y él no se daba cuenta de lo que estaba sucediendo; lo mismo sucedía con el profesor de física; el profesor de español dictaba las clases pero transcribiendolas de un libro; e ahí la pregunta: ¿Dónde promueve el saber pensar, dudar, analizar etc...?, si la educación que recibimos en ese proceso de continuidad es a partir de repetir modelos y cosas, eso no es justo.

(Registro tomado en el curso de Contexto en Educación, en 2009: UNAL)

Es una fotografía que nos presenta el estudiante sobre lo que ocurre en esos dos grados que la Ley General de Educación denomina educación media: ni siquiera es información lo que regularmente se imparte; sin embargo, los jóvenes, a pesar de estas circunstancias, logran aprobar los exámenes de ingreso a la universidad e iniciar sus carreras; lo preocupante es que ya dentro de la universidad correrán el riesgo de encontrarse con profesores con un perfil parecido a los del bachillerato; la diferencia entre unos y otros radica en que los de la universidad dominan teóricamente un campo; sin embargo, esto no es suficiente en la docencia, porque el problema fundamental es el de cómo saber comunicar ese dominio según sean los contextos y los niveles de maduración intelectual de los estudiantes.

Como resultado de la ausencia de educación media aparece la perplejidad sobre qué carrera estudiar y esta perplejidad influye también en cierta morosidad intelectual que caracteriza al estudiante universitario en los primeros semestres:

¿Mencionado al principio aquello del gran cambio que hay al pasar a la universidad? Muchos de nosotros, ingresamos a la educación superior con la alegría de que habíamos liberado nuestra cabeza de tanto conocimiento mediocre que no tenía importancia para nosotros en el colegio. Llegamos aquí a estudiar en serio lo que nos queda. Pero todos no llegaron a estudiar lo que les gusta; o mejor, en verdad lo que les gusta; para algunos fue una materia del colegio, otros la tradición familiar, otros el dinero que sueñan, y otras tantas razones que no justifican la escogencia de cierta carrera.

Es un problema muy fuerte la indecisión y el arrepentimiento este paso a la vida universitaria. la reforma parece ser necesaria ...

(Registro tomado en el curso de Contexto en Educación, en 2009: UNAL)

En la ambigüedad de la argumentación hallamos la duda sobre cómo valorar el espacio de la universidad y su contraste con el espacio del colegio: ¿qué tanta distancia hay entre uno y otro? De un lado, ni el colegio ayuda a orientar al estudiante y, de otro, tampoco la universidad recibe al estudiante con un plan que le permita afrontar sus vacíos y sus dudas, como por ejemplo trabajar con un ciclo básico en el que se exploren los intereses sobre las carreras. Un principio de equidad para estudiantes que provienen de una escolaridad tan desigual e inconsistente –y el problema no está en los maestros sino en el sistema- es no obviar las circunstancias reales de los estudiantes y buscar soluciones en la perspectiva de la retención para hacer más gratificante la permanencia; esas soluciones son

fundamentalmente pedagógicas e implican que en cada unidad académica los profesores se pongan de acuerdo sobre quiénes tienen el perfil pedagógico adecuado para trabajar en los dos primeros semestres, o la universidad debería tener un plan de formación pedagógica para los profesores de esta fase inicial de todas las carreras. Lo que está en el centro aquí es considerar que el problema no radica en los jóvenes sino en lo que puede hacer la universidad frente a la ausencia de educación media.

Sin embargo, hay estudios que han mostrado que aun existiendo la educación media, como en el caso de Argentina, también aparecen los problemas relacionados con lo que se da en llamar tradicionalmente las bases para el acceso a un área de estudio en la universidad: es un lugar común oír decir a los docentes universitarios que “los estudiantes no tienen las bases y así es imposible lograr que aprendan”. Frente a la arrogancia del profesor universitario, el que llena el tablero de representaciones formales, el estudiante ahora universitario trata de justificar sus “vacíos” en aquel pasado del último ciclo en el colegio:

“... en el colegio vi poco Química y Física...”

“... no tuve ningún tipo de base en el secundario por más que haya sido con orientación en Ciencias naturales y haya tenido Química...”

“Yo creo que en Matemática hay muchos problemas con la base del secundario.”

“En el Polimodal todo eran cálculos y números”

“Para Análisis II se necesitan conocimientos de Análisis I y Álgebra y hay temas que no se vieron.”

(En: Rembado, Florencia et. al., 2009)

Un principio de equidad en la universidad es retomar los preconceptos sin importar el tiempo del programa; se trata de garantizar la comunicación, entendida como la transacción entre quien expone y sustenta un saber (el docente) y quien está ansioso por aprender (el estudiante); habrá estudiantes que irán más rápido pero no son ellos los que han de marcar el ritmo sino los más desfavorecidos culturalmente, en quienes será necesario hacer acompañamientos más puntuales; acompañamientos, no cursos compensatorios o remediales como los sugieren todas las universidades. Al respecto, la psicología cognitiva ha podido mostrar que el aprendizaje de un conocimiento no funciona con la estructura lineal de una escalera, de peldaño en peldaño, sino como un proceso que hace sentir en el sujeto la necesidad de devolverse continuamente en una constante búsqueda impulsada por el deseo de saber; pero es devolverse y retornar sobre el aquí-ahora del conflicto implicado en la cognición, en una relación dialéctica que es natural en la condición humana. Para ello el sujeto requiere de un interlocutor porque lo que está en proceso de ser aprendido requiere ser hablado a otro; sin embargo, en el contexto universitario, paradójicamente, el estudiante está solo:

“En el primer año me anoté en cuatro materias, yo no sabía... nadie me hizo sugerencias. Uno viene del secundario con catorce materias por cuatrimestre, entonces cuando entrás decís me anoto en tres, cuatro, mucha diferencia no puede haber...”

“Hay docentes que no tienen en cuenta que hay muchas cosas que para nosotros son nuevas, dan las cosas como obvias...”

(En: Rembado, Florencia et. al., 2009)

Las pedagogías presuponen siempre un proceso de transposición o de recontextualización (cfr. Bernstein, 1990), es decir, de traducción de un lenguaje (el de la gramática de una disciplina) a un lenguaje secundario (el de la gramática de la docencia en el aula); se trata de un juego con el lenguaje, muy propicio para hacer sentir en el estudiante la necesidad de ciertos conocimientos; la necesidad debe aparecer en él como efecto del discurso pedagógico; sin embargo, estas declaraciones que podemos hallar en cualquier universidad latinoamericana nos ubica en la gravedad de la calidad de la docencia:

“Lo que me dificulta más a mí en particular es cuando los profesores dan todo igual a como está en el libro.”

“Hay varias materias a las que no venía porque el profesor pasaba las filminas, después nos daba las fotocopias de las filminas así que para mí leer las fotocopias era lo mismo que la clase.” (En: Rembado, Florencia et. al., 2009)

Está ausente el foro, la deliberación, porque no hay proceso de recontextualización. En la sociedad del automatismo y de la individualidad, que es lo mismo que Marcuse (1972) denominara la unidimensionalidad humana, la universidad se acopla, cuando debería ser el espacio para la multidimensionalidad (cfr. Barnett, 2001) y la desautomatización. Identificar a todos homogéneamente sin considerar las diferencias y la diversidad es un ejemplo de inequidad:

“Los contenidos son muchos, los temas se dan pum, pum, pum y digiéranlos y ahí vienen después los baches.”

“Muchas materias tienen muy poco tiempo y en consecuencia o no se pueden terminar de ver todos los temas o se ven a un ritmo muy acelerado.” (En: Rembado, Florencia et. al., 2009)

Entonces, cabe preguntarse qué entendemos por discurso pedagógico y cómo saber adecuarlo según sean las realidades y el horizonte de expectativas de los estudiantes. Si bien hemos de considerar que no existen los métodos pre-elaborados para ser un buen docente universitario, sí hemos de considerar que estas reflexiones pueden contribuir en la asunción de unos principios éticos y de identidad con la profesión de ser docente universitario:

Una primera formulación consiste en considerar el discurso pedagógico como una modalidad de comunicación especializada *mediante la cual la transmisión/adquisición (aprendizaje) se ve afectada*. En este sentido, el discurso pedagógico (DP) *es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario*. Estos discursos que denominamos primarios son discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas de discurso, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos; en otros términos, la gramática propia para su especialización como discursos específicos. Son, por ejemplo, los discursos de las Ciencias Naturales, de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, tales como la Física, la Química, las Matemáticas, la Historia, la Psicología, la Sociología, la Lingüística, la Economía, etc. Ellos comprenden el campo que se ha denominado de producción del discurso...” (Mario Díaz: 1990, 26)

El paso del campo de producción del discurso primario hacia el campo de producción del discurso secundario genera tensiones, porque se trata de producir otro lenguaje para provocar interacciones, necesarias en ese trayecto implicado en la sensibilización hacia el conocimiento. La dimensión afectiva y emocional (timia la llama Greimas) está aquí en juego, porque nadie aprende sin la

afectividad, condición necesaria para enlazar lo que se está aprendiendo (dimensión cognitiva) con lo que se necesita (dimensión pragmática).

Ubicados en el contexto universitario, la equidad para la calidad, o viceversa, comienza desde las aulas al reconocer la investidura social y cognitiva de los estudiantes, pero sobre todo, insistimos, reconocer de manera natural la diferencia y la diversidad. Esto implica realizar un trabajo en comunidad: la comunidad de los docentes universitarios, en donde cada uno aporta en la posibilidad de garantizar la permanencia en la vida universitaria del estudiante.

BIBLIOGRAFÍA MÍNIMA

- Barnett, Ronald. (2001) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- Bernstein, Basil. (2000) *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, Magisterio.
- Díaz, Mario. (1993) *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali. Universidad del Valle.
- _____ (2002) *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá. Icfes.
- Gardner, Howard. (2001) *La inteligencia reformulada*. Barcelona. Paidós.
- _____ (1996) *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- Greimas, Julien Algirdas. (1971) *Semántica estructural*. Madrid, Gredos.
- _____ y Fontanille. (1994) *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. México, Siglo XXI.
- Jurado Valencia, Fabio. (2009) “El enfoque de competencias: una perspectiva crítica para la educación”. En: *Revista Complutense de Educación*. No. 2. Vol. 20. Madrid.
- Marsiske, Renate (comp.). (1996) *Desafíos de la universidad contemporánea*. México. UNAM.
- Rembado, Florencia et .al.: “Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico-tecnológicas: las visiones de los estudiantes”. *Revista Perfiles Educativos*. No. 124 (2009). México. UNAM.
- Rueda, Mario et. al. (comps.). (1994) *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México. UNAM.
- _____ (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México. UAM.

RESUMEN

Fabio Jurado Valencia

(Buga, Valle, Colombia, 1954)

Cc y pasaporte No. 6.300.473

email: fdjuradov@unal.edu.co

Dirección Postal: Carrera 50 Bis No. 44-46. Barrio La Esmeralda. Bogotá.

Licenciado en Educación, con énfasis en Literatura: Universidad Santiago de Cali

Maestría en Letras Iberoamericanas: Universidad Nacional Autónoma de México

Doctorado en Literatura: Universidad Nacional Autónoma de México

Profesor de Literatura latinoamericana, teoría literaria, y educación: Universidad Nacional de Colombia. Es

Director del Instituto de Investigación en Educación y Coordinador de la Maestría en Educación, en esta universidad.

Autor, entre otros libros, de:

Investigación, Escritura y educación: Universidad Nacional – Plaza & Janés, 1998.

Culturas y escolaridad. Lenguaje y matemáticas. Competencias y proyecto de aula. (en coautoría): Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Plaza & Janés, 2000.

La escuela en la tradición oral (comp.): Bogotá. Universidad Nacional de Colombia-Plaza & Janés, 2001.

Entre Números. Entre letras. La evaluación: estudio de caso (en coautoría): Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2005.

Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación (en coautoría). Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá. 2007.

Los horizontes de un plan decenal en educación: cómo construirlo. El caso de Arauquita (en coautoría): Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 2009.

Los sistemas nacionales de evaluación en América latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional? (en coautoría). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. 2009.

Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela (en coautoría). Universidad nacional de Colombia. 2011. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Planes de vida para comunidades ancestrales. Hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco: 2011-2021 (en coautoría). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Anfibios académicos. Pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior (coordinador): Bogotá. Universidad Nacional de Colombia, 2011.

México en la poesía colombiana (Antología). UNAM – Universidad Nacional de Colombia, 2002.

Pedro Páramo, de Juan Rulfo: murmullos, susurros y silencios. Común Presencia, 2005.

Mito, cincuenta años después (prólogo y selección de textos). Lumen – Universidad Nacional de Colombia, 2005.

Poesía colombiana. Antología (1931-2005). UNAM, México. 2006.

Ha publicado artículos en las revistas *Texto* (Grao, Barcelona), *Acta Poética* (UNAM, México), *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI, Madrid), *Revista Complutense de Educación* (Universidad Complutense de Madrid), *Texto Crítico* (Universidad Veracruzana, México) y en revistas académicas y culturales colombianas.

Entre los años 2004 y 2010 fue consultor de la UNESCO, en el proyecto SERCE-LLECE: evaluación de la lectura y la escritura. Es colaborador en los libros *Aportes para la enseñanza de la lectura* (UNESCO-LLECE, 2010) y *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe* (UNESCO-LLECE, 2011).

Entre los años 2011 y 2012 hace parte del Grupo Académico Internacional que analiza la educación básica en México.