

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSITARIA

María Cristina Tenorio, PhD

Coordinadora Proyecto Universidad y Culturas¹

Con frecuencia los docentes suponemos que, así como nosotros avanzamos en formación y producción intelectual, igualmente la Universidad, como un todo, debería adquirir un nivel más alto en docencia, a tono con nuestros diplomas de doctorado, y nuestros conocimientos. No obstante, en la enseñanza con estudiantes de pregrado, sentimos que no hay buena comunicación, y los exámenes evidencian que efectivamente muchos no entendieron, ni aprendieron lo que explicamos con solvencia. Es común escuchar, como explicación, que la causa son los malos hábitos de los estudiantes del siglo XXI: su desconexión con el discurso del profesor, su distracción con el celular, su falta de esfuerzo.

En 2008, recibimos en la Tulpa de Univalle – recién construida – a un grupo de 40 estudiantes indígenas del Norte del Cauca (de 11º) que querían conocer la universidad, pues sus profesores los animaban a ingresar a ella. El equipo de *Universidad y Culturas* y los miembros del *Cabildo indígena de la Universidad*, los acogimos para explicarles en qué consistía la experiencia, por qué no era fácil, y debían empezar a prepararse estudiando con dedicación. El hijo de una maestra agradeció nuestra sinceridad y dijo que empezaría a estudiar a diario para prepararse. Otro joven, expresó con determinación que él siempre había sido un mal estudiante, pero que él sabía que “con verraquera”, todo se puede lograr.

Este es el tema central de este capítulo: *existen muchos tipos de oficios y cada uno exige una preparación diferente, y desarrollar habilidades muy distintas*. Las habilidades necesarias para el trabajo intelectual – y el estudio universitario exige ese tipo de trabajo – no son las mismas que requiere el trabajo físico corporal, o el trabajo manual. Una de mis estudiantes, quien me explicaba por qué no podía dedicar más tiempo a mejorar el análisis de su trabajo de grado, expresó: *Profesora usted no entiende lo que ocurre en nuestras familias. Cuando me levanto del*

¹ Proyecto adscrito a la Vicerrectoría Académica, desarrollado desde su creación en 2005 por el Grupo de investigación *Cultura y Desarrollo Humano* del Instituto de Psicología.

² Esta condición les permite obtener un 4% de los cupos, sin competir con los puntajes

computador, donde he estado escribiendo durante 10 horas, y manifiesto mi cansancio, mi padre me dice: ¿Y usted de qué está cansada? ¡Si lleva horas allí sentada, sin hacer ningún esfuerzo!

Escribo el presente capítulo desde mi función como Coordinadora de *Universidad y Culturas*, proyecto institucional creado en febrero 2005, con base en el *Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2008*, como *Estrategia 4.1.6 para el Desarrollo estudiantil*, que se orientó en los primeros años a la “Promoción de la política pública de acceso y seguimiento para estudiantes de bajos ingresos y de comunidades indígenas y afrocolombianas”. Inicialmente se nos solicitó hacer seguimiento a los estudiantes indígenas que ingresaban con condición de excepción étnica², a quienes muy pronto los directores de programa “les perdían el rastro”, y a los afrodescendientes que acababan de lograr una condición de ingreso similar.

Los análisis que propongo se nutren de mi formación y larga experiencia en *Psicología Clínica y Psicología Cultural*. Disciplinas que estudian y explican las trayectorias humanas con base en el moldeamiento sociocultural que hacemos los humanos - a través de la transmisión cultural y el aprendizaje propiciado por las interacciones sociales -, de las posibilidades inscritas en los bebés al nacer. Lo que exige una posición transdisciplinar: una psicología, en diálogo permanente con la antropología cultural, la sociología de la educación y de la familia, la historia de las mentalidades y las sensibilidades, la filosofía comunitaria (Charles Taylor), la literatura, y otras disciplinas más.

Desde mi trabajo de grado en Psicología, la teoría de Pierre Bourdieu, sobre la Reproducción de las clases sociales a través del sistema escolar, transformó mi visión investigativa. No se puede comprender cómo se ha construido el psiquismo ni cómo es la identidad de las personas si no se conoce qué condiciones de vida las moldearon y determinaron a ser como son.

El presente capítulo propone una reflexión sobre el sentido y las implicaciones de adoptar el concepto de **equidad** como base del derecho a una *Educación Universitaria Pública de excelente calidad*. No obstante, garantizar la equidad

² Esta condición les permite obtener un 4% de los cupos, sin competir con los puntajes altos, sino entre inscritos bajo su misma condición, con aval de un Cabildo indígena o una comunidad u ONG Afrocolombiana.

implica crear y sostener las condiciones institucionales necesarias para que los estudiantes admitidos - jóvenes provenientes de contextos socio-culturales muy diferentes, con un capital académico muy variable, dependiente de lo que la familia y el colegio crearon en ellos como relación con la cultura letrada, y de las habilidades que les desarrollaron para el trabajo intelectual -, puedan, desde el inicio, aprovechar las oportunidades de formación que ofrece la Universidad, y avanzar a buen ritmo.

La ampliación de cobertura educativa, decretada desde 2002 por el Ministerio de Educación Nacional, sin crear condiciones para mejorar la calidad del Sistema educativo público, no ha sido ni puede ser equitativa académicamente – precisamente porque da menos a quienes deberían recibir más para compensar un aporte familiar escaso -; tampoco garantiza el pregonado ascenso social. Obtener un diploma de bachiller en Colombia no es un indicador de estar listo para iniciar estudios universitarios. Obtener un puntaje medio bajo en el examen Saber 11, que posibilita ingresar a buen número de programas de nuestra universidad, tampoco indica que la escolaridad recibida haya formado habilidades académicas, ni enseñado cómo ser estudiante universitario.

ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO ESTUDIANTIL

Resulta fundamental plantear el marco dentro del cual ha desarrollado actividades el equipo de profesores, profesionales y estudiantes, vinculados a Universidad y Culturas: durante los últimos 10 años la Universidad del Valle ha promovido y sostenido una **estrategia para el desarrollo estudiantil**, que se inició con el Plan de Acción Institucional 2005- 2007, continuó con el Plan de Acción e inversiones 2008 – 2011, y luego en el Plan de Acción 2012- 2015.

El Plan de Acción 2008 – 2011, precisó los programas y amplió las acciones:

* Programa 1.6.1 Promoción de Políticas de nivelación y seguimiento para estudiantes afrocolombianos e indígenas que ingresan por vías de excepción.

- Proyecto Estratégico 1.6.1.1 Desarrollo de programas de acompañamiento a estudiantes de comunidades afrocolombianas e indígenas que ingresan por vías de excepción.

* Programa 1.6.2 Disminución de la deserción, repitencia y permanencia de los estudiantes en la Universidad

- Proyecto Estratégico 1.6.2.1. Implementación de mecanismos para disminuir la deserción y mejorar la permanencia de los estudiantes.

La estrategia formulada en 2005 se propuso: a) conocer por qué buena parte de quienes estaban ingresando, no lograban avanzar – permanecían rezagados, con muy bajos promedios, otros hacían continuos cambios de carrera -, y buena parte, simplemente desaparecía³. b) crear cursos y programas piloto que apoyaran a los estudiantes que parecían no estar listos para aprender los contenidos curriculares propuestos desde el inicio de la carrera.

Los interesantes hallazgos del Plan Piloto para estudiantes indígenas y afrocolombianos que *Universidad y Culturas* diseñó e implementó entre 2006 -2 y 2007- 1 con participación de 5 unidades académicas, llevó al Comité Central de Currículo a solicitar que este tipo de intervenciones no fueran exclusivas para estudiantes de condición étnica, pues a todas las Facultades estaban ingresando muchos estudiantes que no lograban seguir las enseñanzas de los primeros semestres. Aceptamos el reto, pero con la condición de hacer previamente investigaciones que nos indicaran los factores que estaban incidiendo en esa situación.

Esta estrategia ha posibilitado construir de manera progresiva un diagnóstico, al tiempo que se hace el acompañamiento a los estudiantes que, habiendo sido admitidos a la universidad, presentan un desempeño insuficiente para lograr los aprendizajes exigidos. Lo cual se explicará y analizará más adelante.

Fue así como *Universidad y Culturas* empezó a hacer indagaciones con base en seguimientos académicos a cohortes de estudiantes en general. En las que rápidamente se evidenció que gran parte de los nuevos estudiantes que ahora ingresaban a Univalle provenían de familias de sectores populares, las cuales no los habían familiarizado con las prácticas de la cultura académica. De allí que el nombre *Universidad y Culturas* cobrar nuevos sentidos: los estudiantes que se han formado en culturas populares tienen mayores dificultades para construir el capital

³ En esa época aún no se hablaba de deserción; pero los directores de programa sí empezaban a alarmarse por la no continuidad de los estudiantes indígenas, quienes desde fines de los 90 llegaban en mayor número. La condición para los afros se aprobó en 2004.

académico que la Universidad exige. Es así como en estos 10 años, nuestro equipo, apoyado por la dirección de la DACA, y el Comité de Currículo, ha contribuido a posicionar el asunto estratégico de la formación estudiantil en pregrado, como asunto central del Plan de Desarrollo Estratégico 2015-2025.

A comienzos del nuevo milenio ¿qué cambió en la formación de los bachilleres que ingresaban a Univalle, para hacer necesaria esta estrategia? Es necesario recrear la historia de *dos tipos de factores* que incidieron hondamente en el cambio del tipo de estudiantes univallunos; uno referente a la Universidad del Valle como institución, y el otro a las transformaciones que vivió el sistema educativo colombiano, ambos en los últimos años del siglo XX y comienzos del XXI. A la vez, tendremos que dar cuenta de cómo ha recibido el profesorado ese cambio.

TENSIONES Y CAMBIOS EN UNIVALLE ENTRE EL 70 Y EL 2000

La Universidad del Valle, en la sede Meléndez, había continuado recibiendo estudiantes de todos los sectores sociales y regionales, como lo había hecho desde décadas atrás. La ubicación del campus de la Universidad - en el gran globo de tierra de los cañaduzales del Ingenio Meléndez, donado por la familia Garcés en el cruce de la Kra 100 con la entonces inconclusa Calle 13 (llegaba hasta la carrera 67), ahora Avenida Pasoancho -, se definió con el interés de promover el desarrollo de Cali hacia el sur. No obstante, luego de 25 años, este cruce se había convertido en un constante problema de tránsito. Grupos de estudiantes activistas promovían acciones en la avenida, para protestar por cuanta medida gubernamental, contraria a los intereses del pueblo, se tomaba en el país. Se armaba un caos de tráfico que bloqueaba la circulación y generaba mucho rechazo ciudadano. Si bien el tropel lo armaba un grupo minúsculo, en comparación con la gran población estudiantil que no participaba, la imagen social de la Universidad se iba deteriorando; por lo que muchas familias de estratos medios empezaron a enviar a sus hijos a las nuevas universidades privadas que crecían y progresaban en el sur, abriendo nuevos programas.

Este crecimiento se producía de manera desregulada, gracias a que la postergación de la reglamentación de la Ley 30, por parte del Congreso, eliminó por varios años las exigencias que antes hacía el ICFES para la apertura de

nuevos programas. Los profesores y muchos otros miembros de la comunidad universitaria de Univalle, lamentábamos ese deterioro en la representación social de nuestra universidad, pero no teníamos herramientas para impedir la protesta continuada de muy pocos jóvenes, que con su ardor juvenil y su ímpetu en atacar a la autoridad, suponían que la protesta permanente era algo necesario.

Entretanto, en la década de los 90, se hicieron en la Universidad transformaciones académicas novedosas, que ofrecieron a los jóvenes una formación interdisciplinar desde su ingreso, con cátedras diversas abiertas a estudiantes de todas las carreras; lo que abrió un mayor espacio en las Artes – Artes dramáticas, Diseño Gráfico, Artes Visuales -, y promovió debates filosóficos sobre grandes temas de actualidad, a través de Foros en la ciudad y de Simposios con invitados internacionales. Se creó un canal de televisión universitario y una emisora para comunicarse con la comunidad, así como revistas diversas que proponían debates académicos y llevaban afuera de la universidad las discusiones universitarias. Fue un *aggiornamento* interesante que abrió la Universidad a otros ámbitos: se creó (en 1993) la condición de favorabilidad para el ingreso de estudiantes indígenas, y un programa de acogida para estudiantes raizales de San Andrés.

Para atender estos nuevos programas se aumentó el número de cupos profesoriales. Con tantos frentes abiertos al mismo tiempo, los gastos se dispararon; y si bien ya estaba funcionando como ingreso importante la estampilla pro-Universidad del Valle - con la cual se habían construido algunos edificios y se hacían mejoras en otros -, se gastó más de lo que había disponible.

Y así, en junio de 1998, la crisis económica llevó al cierre temporal de la Universidad, y a presionar para la jubilación a muchos profesores, de todas las disciplinas, que se habían formado en maestría y doctorado fuera del país, con el apoyo de la Universidad y que no tenían contemplado jubilarse tan pronto. Gran parte de ellos pasaron a ser cuerpo docente de los nuevos programas de las recién creadas universidades privadas de Cali. Pero también algunos estudiantes abandonaron la Universidad pública, y se pasaron a la privada. Y este tránsito continuó luego de que la Universidad reabriera en 1999, y dedicara sus esfuerzos a sanear las deudas y a limitar el gasto.

Este período crítico incidió profundamente en la recomposición de la población de Univalle, especialmente en las Facultades de Meléndez. A partir de allí se puede

hacer el seguimiento al aumento progresivo de los estratos 1, 2 y 3, al decrecimiento del 4, y a la desaparición de los estratos 5 y 6, salvo en Medicina y Odontología.

Este hecho es de gran importancia, por cuanto el nivel de formación académica y la riqueza cultural de los padres y parientes muy cercanos, están altamente correlacionadas con el capital académico que adquieren los hijos desde la niñez temprana. Es en la interacción familiar, donde los niños pequeños construyen un lenguaje rico en matices y en vocabulario, una expresividad y capacidad comunicativa que utiliza la gestualidad y la palabra; capacidad de observación para crear ordenamientos y clasificaciones que el lenguaje precisa; desarrollo de la imaginación, de la curiosidad y de la fantasía creativa, que se expresa en dibujos, en juegos, en invenciones fantásticas.

Pero también, el nivel de formación educativa de los padres, está correlacionado con los medios económicos con que cuenta la familia para brindar a sus hijos un colegio que continúe desarrollando sus potencialidades. Pues en Colombia, la educación pública - como analizaremos más adelante –, cada vez menos ofrece formación de calidad. Así que si la familia no cuenta con medios para costear educación privada al nivel de los estratos altos, la dote entregada al hijo se reducirá.

Por supuesto, otros factores socioeconómicos de la familia intervienen: la disponibilidad de tiempo para dedicar a los hijos, cuando ambos padres trabajan intensamente, o cuando solo uno asume el cuidado de los hijos y su sustento; la ausencia de ambos padres, ocasionada por la migración en busca de trabajo. Asuntos fundamentales que abordaremos más adelante para explicar cómo se ha transformado la “herencia de capital académico” que entregan los padres a la mayor parte de los actuales estudiantes de Univalle.

Pasamos ahora al segundo factor arriba mencionado: **transformaciones que vivió el sistema educativo colombiano en los últimos años.**

La globalización no solo se refiere a las condiciones de la producción económica, sino a la preparación de la fuerza laboral para insertarse en algún tipo de trabajo, según el país y sus condiciones productivas. Hacia finales de los años 90, Colombia debió enfrentar la exigencia dictada por el Banco Mundial, el Fondo

Monetario Internacional y otras entidades (ver Ronald Barnett, 1994/2001) para que el sistema educativo modificara su enfoque.

Qué enseñar a las nuevas generaciones, siempre ha estado relacionado con el tipo de producción económica dominante en el país del que se trate, y con el nivel social de los educandos. Por ejemplo, durante el siglo XIX Inglaterra desarrolló enormemente el conocimiento geográfico, y éste se volvió una disciplina fundamental a nivel escolar, porque se necesitaban funcionarios que comprendieran el sistema colonial y asumieran el papel de intermediarios entre la colonia y el Imperio, logrando las mayores ganancias para éste.

Sin embargo, en un país que al crear, de manera improvisada, la “Apertura Económica” desmanteló la industria desde el inicio de los años 90, y que a fuerza de tratados de comercio exterior ha hecho retroceder el mercado de exportación a la época colonial, cuando se reducía a exportar minerales y materia prima, la formación de la masa laboral no exigía desarrollar altas capacidades intelectuales, sino más bien un *saber hacer transferible*, a cualquier otro campo. Es decir: aprendizaje de competencias transferibles y eliminación del espíritu crítico y del pensamiento complejo.

PRINCIPALES MODIFICACIONES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Hasta los años 90 el grado de bachiller estuvo limitado a quienes estudiaban y se formaban con dedicación e interés en lograr los aprendizajes de los contenidos que proponía el pensum. El bachillerato era informativo; algunos lo describían así: “un mar de conocimientos con un centímetro de profundidad”. No obstante, desde unas décadas antes, se había introducido en el sistema escolar “la tecnología educativa, de corte conductista, y el diseño instruccional”⁴ (Vasco, 2010, p. 2), lo cual implicó que se pasara a privilegiar la enseñanza según objetivos, tanto generales como específicos; en primaria desde 1963, en bachillerato durante 20 años, del 74 al 94.

El énfasis en aprender contenidos no desapareció, pero sí se afianzó la idea de que no se evaluaba la comprensión de una información amplia sobre un tema, sino aspectos precisos de ésta, evaluable según objetivos muy específicos.

⁴ En este apartado sigo al Profesor Carlos Eduardo Vasco en su texto “Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿Y ahora estándares?”

La Ley General de Educación de 1994, impulsada por los educadores, propuso la evaluación cualitativa, con el interés de hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de solamente evaluar resultados puntuales en uno o más exámenes. Sin embargo, los gobiernos de turno no hicieron la formación de los docentes en el modelo educativo nuevo, exigencia "*sine qua non*" para este cambio, a fin de que la enseñanza y el aprendizaje fueran coherentes con el tipo de evaluación que se quería implementar.

Los profesores no sabían en qué consistía el seguimiento a los procesos individuales de los estudiantes. Empezó una deriva de varios años que ensayó diversos tipos de evaluación - evaluación de logros, evaluación según indicadores de logros, sin entender qué evaluaba cada uno, pues no se habían cambiado la orientación ni las prácticas de enseñanza, menos aún se había implementado una concepción diferente sobre el aprendizaje.

En los años siguientes, 1996 en adelante, nuevas tendencias internacionales dominaron el panorama educativo nacional: una de ellas fue la evaluación de competencias, propuesta por el ICFES, la UNAL y secretaría de Educación de Bogotá. Y luego, los estándares de competencias.

El FMI, y el BID planteaban la necesidad de una educación más operativa y funcional para los países subdesarrollados. El Ministerio de Educación Nacional adoptó el modelo de la educación por competencias. Se puso así punto final a las diversas transformaciones que había introducido la Ley 115 del 94 con la evaluación cualitativa. Según los expertos, "Una competencia es un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos". Ahora bien formar en competencias y evaluar por competencias no es una novedad educativa: todos los oficios y habilidades prácticas se aprenden de esta manera.

Otra cosa es que las habilidades cognitivas y los saberes académicos se evalúen con base en pruebas que miden competencias. Por esto, cuando en el año 2000, el ICFES cambió el examen de final del bachillerato, ahora Saber 11, para que evaluara competencias, se produjo una modificación inmensa en la manera de enseñar y aprender en el sistema escolar: ya no se iba a aprender por contenidos ni por objetivos.

El nuevo examen evaluaba con base en preguntas de escogencia múltiple, diversos tipos de competencias: interpretativas, argumentativas y propositivas en cada área. Esto implicaba que quienes tenían un mayor conocimiento o fuesen más creativos, eligiesen respuestas que a juicio de los constructores de la prueba no eran la correcta; y esto debido a que el nivel de explicación de las opciones de respuesta no correspondía a quien tenía un buen nivel de información sobre el tema, o a quien tenía una mentalidad innovadora. Adicionalmente, a juicio de expertos en constructivismo, como el profesor Vasco, la competencia argumentativa no se puede juzgar por escogencia múltiple. Menos aún la competencia propositiva, la cual es necesaria para la competencia interpretativa.

Hubo diversos tipos de *adaptaciones de las instituciones educativas* a estos cambios radicales:

➤ Disminuir drásticamente la enseñanza de las disciplinas sociales de la formación clásica – filosofía, historia y geografía – que en otros países están orientadas a que los jóvenes aprendan a reflexionar sobre el pensamiento y la ética, conocer el pasado histórico, el espacio y las condiciones geográficas, tanto mundiales como de nuestro territorio. Durante décadas, estas disciplinas se habían enseñado en el bachillerato, pero cada vez más se reducían a la transmisión de datos que todos debían memorizar; en Historia, el énfasis se hacía en relatos que realizaban el patriotismo guerrero. El MEN promovió que se incluyeran en Secundaria disciplinas relacionadas con ámbitos laborales, tales como Economía y Administración, pues dado el cierre de fábricas y empresas, resultado de la Apertura Económica de 1990, y más recientemente del TLC con Estados Unidos y otros países, la escasez de empleo juvenil exige que cada quien trate de ser su propio empresario. De esta manera, la preocupación por el futuro inmediato llevó a eliminar entre nuestros jóvenes cualquier preocupación por nuestro pasado lejano o reciente como país, lo que les dificulta enormemente tomar posiciones bien informadas como ciudadanos. Por lo que la visión de país y de mundo la construyen fundamentalmente a partir de noticias descontextualizadas e ideológicamente cargadas, y comentarios en redes sociales.

➤ Enseñar los formatos de pregunta, y analizar el sentido de los textos de cada opción. Los escolares ya no aprendían contenidos sino que trataban de analizar los temas desde la perspectiva de la prueba. En últimas, el tema no era relevante, sino

la operación mental que se suponía hacía el estudiante para interpretar lo solicitado. Por tanto, daba igual que el sujeto Marx nombrado en la pregunta fuera Carlos Marx o Groucho Marx, pues la respuesta no requería conocer qué había hecho cada uno. Y los estudiantes se acostumbraron al sistema; con lo cual, muchos empezaron a considerar irrelevante conocer el tema sobre el cual podían “operar competentemente”.

➤ Aceptar que no podrían exigir aprendizajes de sus estudiantes. El Decreto 230 de junio del 2002, bien nombrado de “Promoción Automática”, prohibió que más del 5% de los estudiantes de un grupo escolar perdiera el año. Era necesario mostrar que Colombia tenía altas tasas de retención en el Sistema Escolar, y la fórmula mágica propuesta por algunos expertos educativos fue esa. Desde ese momento, hasta el 2009, cuando los padres de familia -desesperados porque sus hijos perdían el tiempo y no aprendían-, exigieron que ese decreto se suspendiera, transcurrieron 7 años que derrumbaron la *autoridad de saber* de los docentes: sólo los chicos más indisciplinados e inaguantables, perderían el año; los demás podían pasar el año sin hacer nada, pues con dos semanas extras al final del año escolar, hacían “recuperación” del tiempo perdido y del saber no logrado. Esta medida no afectó a los colegios privados bilingües de clase alta, los que mediante convenios de bachillerato internacional, lograron seguir formando con altos estándares y exigencias a su alumnado.

➤ Un cuarto elemento contribuyó a hacer más difíciles las condiciones de aprendizaje de los escolares de estratos medios y bajos en el sector público: La Revolución Educativa del Gobierno Uribe. Decretada con bombos y platillos el 7 de agosto del 2002, la propuesta consistía en “hacer más, con menos”. El gobierno dio orden de buscar a todos los niños que no estaban asistiendo a la escuela y hacerlos matricular; en diversas regiones hubo maestros recorriendo pueblos de casa en casa. La idea de base era sensata: no desperdiciar cupos escolares; pero los métodos utilizados generaron situaciones escolares complicadas, pues los niños no tenían un nivel ni ritmo de aprendizaje equivalente, eran forzados a asistir, y las condiciones locativas y de equipamiento escolar no eran adecuadas. Así que en lugar de producir una cualificación se produjo una *masificación*, sin condiciones de calidad. Ya que precisamente la Revolución educativa tenía dos componentes: aumento de cobertura y aseguramiento de la calidad; y eso no solo para la educación Básica y Media, sino para todo el sistema educativo. Solo que los

académicos en esa época ignorábamos qué significaba ese concepto, pues el *Management* no había llegado a la Universidad.

La investigación que hemos hecho desde 20015 sobre los efectos directos en la educación escolar de las nuevas directrices implementadas nos permitieron detectar que la calidad escolar desmejoraba. A partir de 2004, se agruparon colegios y escuelas bajo una sola administración: 1 solo rector administraba un conglomerado formado según nociones de vecindad, ahora llamado Institución Educativa (IE). Se mermaban gastos administrativos y se exigía la integración. Lo importante era escolarizar al mayor número; la calidad la mediría el MEN mediante indicadores: las instituciones debían garantizarla. Esa medición facilitaba la tarea del MEN, pero minaba el sentido del Plan Educativo Institucional (PEI) que la Ley General de Educación de 1994 había logrado instaurar: si bien cada colegio había construido un PEI, éste ya no era la base de la medición de calidad, pues ahora se trataba de una calidad de “gestión administrativa” y no de una calidad en la “formación del estudiantado”, donde el colegio definía el sentido de dicha formación.

➤ Las diversas medidas implantadas por el MEN resultaron fatales para los colegios públicos. La “promoción automática” llevó a que los “profes” pasaran a ser consejeros y buenos amigos de los chicos; el trabajo escolar y aprendizaje eran mínimos y los alumnos abiertamente decían que iban al colegio para compartir con sus amigos. La observación continuada y la interacción con escolares y profesores, de 3 practicantes de Psicología, en dos colegios de una institución educativa, que recibe chicos de estratos 3 y 2, durante el año escolar 2005 nos permitió tener registros fidedignos de lo que en ese momento era en Cali la educación pública (Dávila, Renjifo y Morales, 2007). Características similares encontramos pocos años después en dos colegios indígenas del Cauca: Guambía (Popayán y Zapata, 2008) y Tacueyó (Marín y Marlés, 2009). Tanto las observaciones como las entrevistas con profesores y estudiantes mostraron que los colegios no promovían interés en aprender; los aprendizajes propuestos no resultaban significativos, por lo cual no se consideraban como algo valioso en sí mismo; y, al centrar el aprendizaje en un entrenamiento para responder los formatos de preguntas que evalúan competencias, no dotaban a los bachilleres con información amplia que les permitiera “conectar” lo ya conocido, con las enseñanzas que recibirían en estudios

superiores. Debido a todos los cambios ocurridos entre finales de los años 90 y comienzos de la década del 2000, los colegios ya no forjaban disciplina de estudio, ni habilidades necesarias para el aprendizaje universitario. No obstante, aumentaba la graduación de bachilleres, quienes no sabían mayor cosa de lo que la Universidad consideraba como bases necesarias para los cursos iniciales.

CAMBIOS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE UNIVALLE EN EL SIGLO XXI

Cuando los *bachilleres producidos por la masificación, sin condiciones de formación*, empezaron a llegar a las universidades públicas – y a las privadas que atienden estratos 3 y 2 –nuestra universidad enfrentaba una situación compleja: la crisis financiera y administrativa de 1998, que indujo a la jubilación apresurada de muchos profesores con excelente formación; la no apertura del semestre académico en 1998-02, mientras se reorganizaba administrativa y financieramente la Universidad; y la ya mencionada migración de los bachilleres de estratos altos a universidades privadas de la ciudad, que les garantizaban la terminación a tiempo de sus estudios.

Los nuevos admitidos, a partir del 2000, fueron seleccionados con un examen menos riguroso: el ICFES cambió la modalidad de examen, que pasó de “preguntas sobre contenidos” a “preguntas sobre competencias”. Como no había equivalencias entre los puntajes de ambas pruebas, se decidió fijar para el ingreso puntajes más bajos de la media, mientras se conocían los resultados de los aspirantes admitidos con las nuevas pruebas; de esta manera no se limitaban las posibilidades de ingreso. No obstante, luego nunca se pudieron subir los puntajes por subprueba que cada carrera fijó, pues en cuantas se intentó, no se completaba el cupo de admisión. Lo que claramente implica que la mayoría de aspirantes ya no estaba compuesta de bachilleres con alto nivel de desempeño. Se empezaron así a conjugar dos factores: los bachilleres egresados de muy buenos colegios ya no elegían a Univalle (salvo en carreras específicas, como medicina y odontología), y los jóvenes egresados de colegios públicos ya no eran los excelentes o buenos bachilleres de antaño.

En 2003, el MEN ofreció bolsas concursables – que entregaría a las universidades que se apresuraran a aumentar la cobertura -, dinero que no entraría a hacer parte

de la base presupuestal, pero que sería un alivio para nuestra universidad, que aún enfrentaba la situación de crisis. Fue así como casi todos los decanos aceptaron la propuesta de aumentar cobertura, abriendo dos cohortes anuales, en lugar de una. Las gráficas de la Facultad de Ingeniería muestran con precisión cómo para 2005 – 2006 se había pasado de recibir 800 admitidos anuales, a estar recibiendo 1.500 a 1.600 anuales.

Otras Facultades aumentaron cupos, si bien no en tan alto grado; por ejemplo, Salud no puede hacerlo, pues los cupos de prácticas en formación progresiva en el Hospital Departamental, para sus diversas profesiones, no se pueden duplicar. La situación del aumento poblacional en el campus de Univalle era perceptible, pero al mismo tiempo los profesores no teníamos información sobre la magnitud del aumento (ignorábamos la duplicación de cohortes). Las filas interminables para comprar el tiquete del almuerzo y las horas que gastaban los jóvenes para almorzar, nos resultaban incomprensibles, pues no estábamos al tanto de cuántos almuerzos dispensaba ahora la cafetería. Los baños no daban abasto, y los jóvenes se tiraban a “descansar” durante los “huecos” entre clases. No había salones suficientes para ofrecer el doble de cursos; era frecuente que luego de 2 semanas de iniciadas las clases un número considerable de cursos aún no tuviera salón asignado. Se cambiaron las franjas horarias para maximizar el uso de los espacios, pero esto creó problemas de “franjas dispersas”, con “huecos” entre clases – primíparos que tenían clase de 7 a 10 am y luego de 3 a 6 pm; también de dispersión por el campus, con clases continuas en sectores muy alejados, y sin tiempo entre dos franjas para ir al baño, comer un entredía, y tomar un breve descanso. Se volvió frecuente encontrar jóvenes tirados, dormidos, “descansando” en los corredores más tranquilos. El piso bajo de Ciencias se volvió de ventas de dulces y comestibles, y mesas para jugar; las avenidas peatonales se llenaron de ventas ambulantes: unos necesitan ganar dinero para pagar fotocopias y transporte; otros necesitan reponer fuerzas rápidamente sin hacer largas colas. Los sectores de estudio y discusión en el campus se fueron transformando.

Al mismo tiempo fue preciso aumentar el número de profesores contratistas hora cátedra – en especial para cursos del ciclo básico - , quienes por su misma condición de vinculación, solo reciben salario por hora de clase de dictada, lo que los obliga a dictar muchos cursos, que repiten en varias universidades. Su principal

compromiso es dictar el curso completo, tal como figura en el syllabus, sin tiempo para establecer conexión con los estudiantes, ni enterarse de si éstos comprenden y siguen su enseñanza.

La conjunción de factores produjo así un cambio poblacional en Univalle: de ser la universidad regional de mayor prestigio durante varias décadas (de los 50 hasta el 2000) que recibía bachilleres calificados como excelentes estudiantes, ahora transformaba su misión. Recibir a los bachilleres que no habían tenido la oportunidad de formarse como buenos estudiantes – debido a todos los cambios del sistema escolar que hemos explicado –, ni habían crecido en familias que pudieran darles el capital académico que se requiere para aprovechar al máximo la oferta escolar. Llegaban a la Universidad, masivamente, jóvenes de estratos 3, 2 y 1, con escasas habilidades académicas, una información insuficiente para seguir y captar las explicaciones en las clases, sin hábitos de estudio, con bases inadecuadas para seguir las lecturas y hacer los trabajos exigidos. Tenían el cartón de bachiller y habían logrado un puntaje ICFES no muy alto, no obstante habían obtenido el ingreso. La ocurrencia de estos diversos fenómenos en el mismo período, volvió desueto un dicho que se repetía: Univalle, la mejor para los mejores. Ahora tendría que ser *la que recibe a jóvenes que no tuvieron una escolaridad de calidad, y los prepara para convertirse en muy buenos profesionales y tecnólogos*. Muchos profesores de Univalle, aún no son conscientes de este inmenso cambio y del reto que nos plantea; siguen añorando a los buenos estudiantes de antaño, que aprendían solos, y no requerían que el profesor fuera muy buen docente.

Al mismo tiempo, empezaron en el nuevo siglo los concursos docentes para elegir a quienes reemplazarían a los profesores jubilados. Estos debían tener los más altos títulos de postgrado y ser investigadores productivos, según los nuevos parámetros de la acreditación de alta calidad. Con lo cual, se creó una nueva dificultad: los nuevos profesores, lograban mejor comunicación con los estudiantes de postgrado, que con los de pregrado.

CÓMO DECIDEN LOS JÓVENES QUÉ ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD

Esta decisión se complica debido a que no existe en el país un servicio nacional de orientación vocacional que guíe a estos nuevos bachilleres al elegir una formación para el trabajo. Para estos bachilleres y sus familias no hay claridad respecto a las diferencias en la formación – exigencias de conocimientos al ingresar y durante los años de estudio; tampoco sobre la duración de la misma -, ni en el posterior desempeño laboral y campos de aplicación, entre un técnico, un tecnólogo y un profesional. Con frecuencia hemos encontrado jóvenes que vienen de poblaciones apartadas del sur occidente y han logrado ingresar a carreras universitarias en nuestra Universidad, sin que ellos tuvieran una semblanza de lo que les esperaba.

Por ejemplo, el caso de dos jóvenes, primos, originarios de una población del Pacífico, quienes habían logrado ser admitidos en Ingeniería Mecánica. Ambos se sentían totalmente desubicados debido al cambio de ritmo de vida, al anonimato que reina en la gran ciudad e incluso en una universidad grande como la nuestra, a que no entendían las clases ni les veían utilidad ni relación con lo que ellos querían aprender. En algún encuentro nos contaron que sus padres eran hermanos y dueños de lanchas, y los dos primos querían aprender a reparar las lanchas para ayudar en el negocio familiar. Los desencuentros son tan absurdos, debido a la ignorancia total sobre las disciplinas que se estudian en las tecnologías y carreras profesionales, que un joven nos contó que fue admitido a estudiar Física, pero para su sorpresa, las clases no tenían que ver con el cuerpo, ya que él creía que era lo mismo Física que Educación Física.

El problema no se reduce a que el colegio no les aplicó pruebas de orientación, pues precisamente estas pruebas – originarias de Estados Unidos y estandarizadas con población de estratos medios – se basan en el supuesto de que, quien toma la prueba, tiene clara conciencia de sus intereses, gustos y fortalezas académicas, y que además conoce un poco el ambiente laboral en que se desempeñan las profesiones de su interés.

La prueba no ayuda a elegir a quien nada sabe sobre los niveles y tipos de formación, ni dónde y cómo se ejerce o con qué tipo de sujetos u objetos. La elección de formación superior exige familiaridad con los campos laborales y sus niveles de complejidad. Por tanto, no es de extrañar que para ingresar a Univalle muchos bachilleres, se inscriban en la carrera para la cual “les alcanza el puntaje

de la prueba de Estado” (Saber 11); no se pueden tener preferencias cuando se ignora casi todo sobre el destino a elegir.

No obstante, también es cierto que, si pudieran elegir libremente, las preferencias estarían predefinidas por el aura de prestigio social de algunas carreras: medicina, arquitectura, y algunas ingenierías: civil, eléctrica, sistemas. Se elige por identificación imaginaria con el tipo de profesional que se quisiera ser; no se elige a partir de tener conciencia de las propias fortalezas académicas, ni de gustos por oficios específicos.

Tres trabajos de grado en Psicología (entre 2007 y 2014), han sido desarrollados por tutores de *Universidad y Culturas*, buscando comprender por qué a estudiantes de un Resguardo Indígena, y a los jóvenes de sector popular, les resulta tan difícil definir qué “quieren y pueden” estudiar. Un profesional del proyecto, tutoró durante 2 años a una joven afrocolombiana de Puerto Tejada, buena alumna, cuyo padre – cortero de caña – la trajo desde 10º grado, para que la preparáramos a ingresar a la Universidad. Estos trabajos iluminaron situaciones que pasaban desapercibidas para quienes desde la Universidad esperábamos que los jóvenes entraran sabiendo lo que querían estudiar. Podemos resumirlas así:

* Volverse estudiante y luego profesional es un destino soñado que se presenta como menos difícil y riesgoso que otros. Terminar secundaria e ingresar a la universidad se les repite como un mantra a los jóvenes, en los colegios rurales, sin importar qué tipo de estudiantes son. La intención es salvarlos de malas decisiones – dedicarse a transportar alcaloides, unirse a la guerrilla -, o de una vida tan dura como la de sus padres, doblegados de sol a sol para cultivar, pescar, navegar en alta mar sin seguridad.

La condición de excepción posibilita a indígenas y afrodescendientes, avalados por sus comunidades, ingresar a Univalle mediante una cuota, si su puntaje está por encima del mínimo, y no hay más aspirantes de su condición a esa carrera, con mayor puntaje. Si los hay, algunos grupos estudiantiles les proponen, a quienes quedarán eliminados, postularse a otras carreras menos solicitadas; les hacen los cálculos de puntajes y les acomodan una carrera de la que nada saben. Empieza así la ronda de *lo posible*; luego vendrán *los sueños de traslado*, y por último *los reingresos repetidos*, jugando a la suerte.

* Elegir un tipo de estudio implica:

a) *Conocerse*: ¿en qué soy bueno? ¿cuáles son mis habilidades? ¿cómo me ha ido en el colegio? ¿qué no me gusta hacer?

b) *Conocer en qué áreas se aprende a hacer lo que disfruto*: ¿en qué tecnologías, carreras u oficios se pone en uso aquello que hago bien y me gusta?

c) *Conocer en qué consiste la formación superior anhelada* ¿cuánto tiempo dura la formación? ¿qué diferencia hay entre una tecnología y una carrera en esa misma área? ¿qué materias se estudian y cómo son los textos que se leen? ¿cuáles son las exigencias?

d) *Saber dónde y cómo se estudia* ¿Tengo los medios para vivir en ese lugar?

e) *Saber cómo es el desempeño laboral* ¿En qué se trabaja y cómo?

Los jóvenes que están ingresando a Univalle en este nuevo siglo, mayoritariamente no se han formulado esas preguntas, ni se han interesado en conocer qué les espera en la Universidad, ni cómo prepararse.

* Una joven a quien un tutor del equipo – José Manuel Muñoz – guió y acompañó durante 2 años, debió pasar por todas las etapas que exigen las preguntas anteriores (si bien las preguntas las reconstruyo a posteriori; no eran un plan ya definido). Era la mejor de su grupo escolar (un colegio privado donde estudiaba becada), pero debió aprender a escribir como la universidad exige; “había leído” *El mundo de Sofía*, pero la lectura – guiada por el profesor – consistía en buscar en el libro frases precisas para responder a preguntas de autores nombrados; búsqueda que se hacía entre todas las estudiantes, con lo cual el libro nadie lo leía. Quería estudiar medicina, pero no soportó más de media página de un libro de neuroanatomía, ni las explicaciones sobre las prácticas en la morgue y el aprendizaje de memoria de muchos conocimientos. Luego se interesó en Comunicación Social, pero las entrevistas con quienes la estudiaban, la desanimaron.

Cada una de estas búsquedas implicaba varias semanas y personas dispuestas a ayudarle; entretanto seguía estudiando bachillerato. Pensó que estudiar Derecho le permitiría ayudar a su padre y compañeros corteros de caña en sus luchas, pero solo podría estudiarla en Popayán (universidad pública) y no tendría cómo

sostenerse. El padre estaba pensionado por una lesión y la madre lavaba ropas. Finalmente cayó en cuenta de que el trabajo de acompañamiento que le había hecho el equipo de psicólogos de *Universidad y Culturas*, junto con su tutor principal, le resultaba un trabajo interesante que le gustaría desempeñar, para ayudar a otros sin imponer posiciones, ayudándoles a buscar su camino.

Ingresó en 2009-02 a estudiar Psicología en Univalle, sin hacer uso de la condición de afrodescendiente pues tuvo un excelente puntaje en el ICFES. Se graduó en 2014-02, como mejor graduanda de su promoción. Está consiguiendo una beca para iniciar su maestría.

* Nuestro más reciente estudio sobre orientación [Echeverry y Palma, 2012], permitió contrastar dos pequeños grupos de estudiantes de 10º año pertenecientes a medios socioeconómicos y escolares muy diferentes. Un grupo (A) era de estratos 4-5, y se habían formado en un colegio con énfasis en Arte y Humanidades; eran conscientes de que para aprobar bien Saber 11, debían estudiar seriamente matemáticas y ciencias exactas. El otro grupo (B) eran chicos de estrato 2 que estudiaban en un colegio privado de bajo nivel. Ambos grupos se habían constituido en torno a una hermana de algún estudiante cercano a nuestro equipo.

Los primeros (A) se interesaron en la propuesta, llegaron pidiendo información; se les explicó que se les guiaría para que ellos la buscaran; aceptaron y de ahí en adelante asumieron la indagación con a) compromiso, no faltaban y llegaban a tiempo; b) asertividad: sabían en qué eran buenos, qué les gustaría desarrollar en sus estudios y por qué; c) creatividad: revisaban por internet lo que les gustaba, buscando nuevas combinaciones en la formación de punta en sus áreas de interés, y qué se ofrecía en otros países; d) espíritu crítico: discutían fuertemente los argumentos de sus compañeros respecto a las carreras que les interesaban.

Guiarlos implicó cuestionar si sus anhelos tomaban en cuenta la situación económica y las posibilidades de sus familias. Fue un duro golpe: hablar con los padres y reconocer sus posibilidades y necesidades para mantener los negocios familiares. Tuvieron que bajar sus expectativas cuando reconocieron que las familias los apoyaban dentro de sus medios limitados. Visitaron universidades

locales, revisaron programas, entrevistaron a estudiantes. Varios de ellos terminaron estudiando en Univalle, una carrera menos novedosa, si bien a su alcance, y sabiendo qué podrían lograr con ella.

El grupo B tuvo reacciones muy diferentes. Si bien eran compañeros de clase, no hablaban entre sí, y casi no conocían nada del otro. Eran muy callados y no intervenían respondiendo invitaciones amables para hablar de sí y de sus intereses. No sabían decir en qué eran buenos en el colegio; tampoco qué les gustaba hacer; y menos qué querrían ser o hacer más adelante. No exploraban por sí mismos, ni llegaban con nuevas ideas a la siguiente sesión. Faltaban continuamente y se detectaba que no entendían para qué les serviría hablar, o asistir al grupo. No pasaron de la primera fase para explorar intereses.

Lo que estos estudios nos indican, ya habíamos empezado a reconocerlo en los acompañamientos que hacíamos y en los cursos especiales (2005-2008), para indígenas y afros que ingresan mediante condición de excepción. Y luego lo hemos ratificado cotidianamente en los cursos de *Vida Universitaria I* (2009- 2014), ofrecidos a jóvenes de 1º o 2º semestre. Cerca de un 50% de los jóvenes que están ingresando a la Universidad no tienen conciencia de lo desprovistos que están para enfrentar el compromiso de cursar bien una carrera, que en muchos casos no eligieron. Por medio del análisis de películas, leer o escuchar videos con testimonios, y sostener en clase discusiones amplias sobre la propia historia escolar, empiezan paulatinamente a reconocer lo engañados que han estado respecto a sus posibilidades de superar fácilmente los obstáculos académicos.

¿POR QUÉ TODOS NO TIENEN LAS MISMAS CONDICIONES PARA APRENDER?

Los jóvenes que matriculan un curso en la universidad y llegan a clase, no tienen las mismas posibilidades. Sus historias previas son muy diferentes, y es eso lo que cuenta para tener buenas, insuficientes o inadecuadas condiciones para aprender. Los profesores lo intuimos, según dónde se sientan, cómo miran a quien habla o desvían la mirada, si logran sostener la atención, si sonrían con algo que no es un chiste sino una alusión que exige estar bien informado, si tienen una actitud de interés y curiosidad o más bien de desgano. *Ellos no son responsables de esas*

diferencias. Las oportunidades o la falta de ellas los volvieron semejantes a los chicos del grupo A o a los del grupo B.

Hasta hace poco tiempo se creía de manera generalizada que la inteligencia, las habilidades para comprender y para aprender con facilidad, son innatas. Por ello en siglos anteriores la Universidad siempre fue para “los muy inteligentes”; **los bachilleres excelentes** eran los únicos que podían acceder a ella. “La mejor para los mejores”. Y estos no necesitaban ayuda alguna. Por tanto, la tarea del profesor no era ayudar a comprender, ni crear mediaciones para facilitar los aprendizajes. Se consideraba que un estudiante universitario debe saber estudiar, leer lo que le pongan y comprenderlo, saber “hacer trabajos”, sin que le expliquen en qué consisten ni cómo se hacen. Prueba de ello es que cuando en la universidad los estudiantes pierden un curso, el sistema funciona responsabilizándolos de no haber aprendido, y les hace repetir cuantas veces sea posible, ¡hasta que “aprendan”!

La vieja creencia en el coeficiente intelectual como medida que separa en categorías muy diferenciadas a las personas, según sean muy brillantes o “incompetentes” de nacimiento, no toma en consideración lo que desde hace varias décadas se sabe en Neurodesarrollo, sobre cómo se desarrollan el cerebro y sus redes neuronales, así como todas las conexiones nerviosas que nos mantienen conectados perceptiva, sensitiva y motrizmente. El cerebro humano es una combinación maravillosa de la “carga” genética recibida y de las condiciones en las cuales nuestra vida se inicia: en el vientre materno, la vida extrauterina, la primera infancia... Se crea un tejido intrincado donde **lo biológico y lo cultural construyen un cuerpo** marcado por todas **las interacciones sociales**, que modelan **todas nuestras dimensiones humanas**.

Las experiencias tempranas de interacción humana construyen la arquitectura cerebral: Los genes proveen el cableado básico del cerebro. Pero las experiencias moldean los procesos que determinan si el cerebro del bebé dispondrá de bases fuertes o débiles para todo el futuro aprendizaje, comportamiento y salud (Boletín cuidado infantil, 2004). Nuestras capacidades afectiva, sensorial, intelectual, imaginativa, etc., etc., se definen con base en las interacciones que nos proponen los otros humanos que nos cuidan, nos acarician y calman, nos alimentan, nos hablan, nos cantan, nos narran historias, atribuyen sentido a las experiencias diarias, nos enseñan las posibilidades y los límites de la imaginación, de las pautas

que nos regulan, del sistema de ideas que organiza y ordena nuestra vida en comunidad.

Hay varias maneras de sostener las desigualdades. Y la principal es la inmensa diferencia en la oferta educativa para pobres y ricos. No es casual que en los últimos años, expertos en varios países latinoamericanos estén estudiando a fondo las consecuencias de sostener un sistema inequitativo: *Separados y desiguales*, es el nombre con el que se han publicado en los últimos 4 años investigaciones en México (CIDE; 2010), Colombia (Dejusticia, 2013) y Chile (CEDETI, 2013).

“En Colombia los estudiantes no solo son separados para asistir al colegio, sino que esa separación implica desigualdad, pues los ricos tienden a obtener mejores resultados que los pobres”. (Dejusticia)

Desde mi trabajo de grado en Psicología *"Aspectos psicopedagógicos de instituciones preescolares oficiales y privadas de Cali"*, 1981, la teoría de Pierre Bourdieu, sobre la Reproducción de las clases sociales a través del sistema escolar, transformó mi visión investigativa. Este trabajo demostró cómo desde los 5, 6 años se reproducían las clases sociales a través de prácticas educativas muy diferenciadas: unos niños crecían para ser futuros obreros, otros para ser futuros gerentes. Los hijos de ambos sectores aprendían de muy distinta manera y se dirigían a mundos muy distintos. No se puede comprender cómo se ha construido el psiquismo ni cómo es la identidad de las personas si no se conoce qué condiciones de vida y qué prácticas las moldearon y determinaron a ser como son.

Nuestro equipo de Universidad y Culturas se ha interesado enormemente en comprender qué reciben cómo educación los jóvenes que llegan a la Universidad desde muy diversas culturas, pero habiendo pasado todos por la escuela occidental. Hemos hecho estudios sobre la escolaridad entre los Nasa (Tacueyó), y entre los Guambianos. También en escuelas populares urbanas y rurales. Siempre con el interés de comprender qué pasa con la cultura de origen de las familias y de la comunidad, cuando los niños aprenden nociones y costumbres que no encuentran eco ni apoyo directo en la familia. Cómo construyen los jóvenes su identidad, cuando reciben en el mundo escolar saberes que realmente son contradictorios con los de su familia y comunidad de origen, pero se les presentan y

enseñan como complementarios. Debido a esta compleja situación decidimos no enfocar nuestras investigaciones desde el concepto de *capital cultural* de Bourdieu, sino delimitarlo a aquello que hace parte del mismo, y que de todas maneras el niño debe adquirir desde la niñez, fortalecer en el colegio y traer consigo, para iniciar sus estudios universitarios: el capital académico que le dio su familia, y el que forjó la escolaridad.

El concepto de Capital Académico hace referencia a todo aquello de lo que durante sus años de crianza familiar y posterior escolarización (12 años) un niño o niña se debe apropiar - volviéndolo parte de sí mismo - como habilidades para la comprensión y el buen uso de la cultura escrita (dominio y riqueza de la lengua en la que aprende, capacidad discursiva y reflexiva sobre lo que escucha y sobre lo que lee, disfrute de la lectura y capacidad para comunicar de manera clara sus ideas, verbalmente y por escrito); los hábitos necesarios al trabajo intelectual (curiosidad y gusto por aprender a través de elaboraciones mentales; capacidad de atención sostenida; organización del tiempo, dedicación y compromiso con el estudio personal). Información básica y algún contacto previo con los conocimientos propios a la cultura dominante en la escolaridad occidental, así como con los lenguajes y formas de sistematizar y elaborar el legado cultural humano en las ciencias, artes y humanidades occidentales. Y, por supuesto, interés, gusto y disfrute por explorar, indagar, relacionados con la actividad intelectual, animada por el disfrute del conocimiento.

El capital académico transforma la manera como las personas criadas en culturas tradicionales, étnicas, campesinas, populares se relacionan con el mundo, y no es equiparable a competencias. Para Wright Mills (1959),

El trabajo intelectual es la elección de un tipo de vida tanto como de una carrera; sépalo o no, el trabajador intelectual forma su propio yo a medida que trabaja por perfeccionarse en su oficio; para realizar sus propias potencialidades y aprovechar las oportunidades que se ofrezcan en su camino, forma un carácter que tiene como núcleo las cualidades del buen trabajador [intelectual].

ENSEÑANZAS DE LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS ESPECIALES

A partir de 2005-02 desde *Universidad y Culturas* se inició el acompañamiento a los estudiantes que ingresaban por condición de excepción étnica y que lo aceptaran; el primer semestre se hizo con *tutores pares* estudiantes de Psicología, pero las insuficiencias de formación de los tutoreados en sus cursos de primer semestre, exigían alguien con buen conocimiento. Se recurrió a los monitores, pero estos se limitaban a explicar lo que se requería para los temas y ejercicios del momento, sin ocuparse por otras dificultades. Decidimos entonces formar *tutores pares* en las mismas carreras en las que tenían más dificultad para seguir y comprender los cursos. Creamos el curso electivo *Práctica Formativa*, y durante varios semestres formamos tutores pares especialmente en Ingenierías y Salud. En algunos casos, la situación era tan grave, que los tutores formaban un equipo para entre varios ayudar a “nivelar” al estudiante en varias asignaturas en las que iba muy mal. Este curso demostró que los pares, al ser más cercanos que un profesor, lograban apoyarlos inmensamente en su necesidad de inclusión y les daban confianza para enfrentar sus dificultades. No obstante, en muchos casos era evidente que había insuficiencias tan grandes, que *no bastaba la ayuda en paralelo al avance de los cursos*; se requería formar en disciplinas que ignoraban y que eran base de sus carreras. Pero más aún, *necesitaban aprender a ser estudiantes a la manera como los estudios universitarios lo exigen*. Es decir, no conformarse con hacer lo mínimo para aprobar, aprender a estudiar de manera sistemática y no solo para el examen, saber utilizar lo que el profesor propone en las lecturas y en las clases para cuestionar ideas previas, razonar de nuevas maneras, y usar los nuevos conocimientos en otras actividades. Esta comprobación llevó a hacer un *Plan Piloto* que se centrara en los dos problemas más serios que habíamos detectado: la deficiente formación en matemáticas, que los llevaba a fracasar vez tras vez en los cursos de Cálculo (entre otros), y el dominio insuficiente de la lengua para comprender y expresarse en temas académicos, para leer productivamente y para expresar ideas propias bien redactadas por escrito.

¿QUE HA HECHO LA UNIVERSIDAD FRENTE A ESTA REALIDAD?

Revisaremos brevemente cómo el reconocimiento progresivo de las insuficiencias en la formación previa de gran parte de los estudiantes admitidos a Univalle, ha

llevado a la creación de diversas estrategias académicas, para ofrecerles la posibilidad de cumplir con su meta de avanzar en su formación profesional. No obstante, está pendiente ampliar esta oferta y formalizarla como una acción requerida por la Actualización de la Política Curricular, para que no sean ofertas reducidas, o de carácter piloto, sino disponibles para todos. Es necesario tener en cuenta que el problema de la insuficiente preparación de muchos bachilleres, para aprovechar la enseñanza universitaria desde el inicio, se ha manifestado entre los “pilos” que ingresaron principalmente a universidades privadas en el primer semestre de este año (2015), lo que llevó a que éstas tuvieran que crear rápidamente programas de suplencia. Ser “pilo” no garantiza estar listo para el aprendizaje universitario, y esto lo sabemos en la Universidad del Valle, donde un porcentaje muy alto de admitidos tiene puntajes en Saber 11 equivalentes a los de los “pilos”.

PLAN PILOTO DE CÁLCULO I Y II (2006-7)⁵

Los 60 estudiantes indígenas y afrodescendientes, todos estudiantes de Ingeniería, (15 de ellos repitentes), a quienes desde Universidad y Culturas se ofreció un curso de Razonamiento Matemático articulado al aprendizaje del Cálculo. Sus éxitos y sus fracasos nos mostraron lo potente que puede ser una enseñanza basada en la didáctica de las matemáticas, y lo difícil que es cambiar la posición de recepción pasiva que adquirieron en la escolaridad previa.

A) la mitad de los estudiantes de Calculo I (31) no aceptó que, en lugar de magistrales expositivas, las clases se basaran en el estudio personal y la reflexión sobre problemas que debían resolver colaborativamente; cuestionaban al profesor por no enseñarles de la manera convencional. Esos estudiantes, entre quienes estaban 9 de los 15 repitentes, perdieron el curso.

B) De los 29 que sí aprobaron el nivel I, 28 se matricularon en el nivel II. Entre esos, encontramos 4 tipos de casos:

⁵ Para información detallada sobre esta experiencia, consultar en página <http://uniculturas.univalle.edu.co> **Repositorio sobre Deserción**, los informes analíticos sobre los cursos Piloto Cálculo I y II

1) 10 de los 28, si bien aprobaron los 2 Cálculos, carecían de formación en disciplinas básicas para Ingenierías, por lo cual aprobar Cálculo I y II no fue suficiente: 5 de ellos tuvieron muy pronto dos bajos rendimientos y fueron retirados del programa por la Universidad; otros 5 tuvieron fracasos académicos continuados, cancelaciones y reingresos, hasta finalmente abandonar.

2) Quienes según su historia escolar, habían forjado antes de ingresar una condición de buenos estudiantes, y se dedicaron - con el impulso del método de ambos cursos de Cálculo -, a estudiar a fondo y con buena planeación. 10 de los 28 obtuvieron muy buenos promedios, transformaron su actitud y su relación con el conocimiento, siendo en adelante muy buenos estudiantes: elegidos como monitores, avanzaron a buen ritmo en sus carreras, y 9 ya se graduaron; 1 estudiante logró hacer toda la carrera con muy buenos promedios pero incumplió con Trabajo de grado continuación. Uno de los 9 graduados terminó Ing. Civil en 9 semestres, y está muy avanzado en el doctorado en Ingeniería Civil - si bien llegó a la Universidad sin haber tenido clases de matemáticas en 10º y 11ª, por muerte del profesor.

3) Otros 7 jóvenes están activos con trayectorias variadas, incluidos cambios de programa. 1 pasó de Ingeniería a Sociología y está en Trab. de Grado; 4 están en Trb. de grado; 2 han tenido retiros voluntarios durante períodos largos; 1 ha tenido muchas dificultades con varios bajos, reingresos y tercer bajo; finalmente decidió pasar a una tecnología, donde avanza y está activo.

4) 1 estudiante cursó un solo semestre con buenas notas y desertó: no volvió a matricularse en la Universidad.

CURSOS PILOTO DE LECTURA Y ESCRITURA I Y II⁶ para estudiantes indígenas y afrodescendientes (2006-2 y 2007-1) Dirigidos por la coordinadora de Universidad y Culturas y dos profesores de la Escuela de Lenguas; los tres, luego han sido parte de la Redlees de Univalle.

⁶ No es posible medir el efecto de estos cursos, debido a que lo aprendido les sirvió para aprender en diversos cursos, pero la dificultad de los estudios disciplinarios requiere además bases y referentes en la disciplina.

Lectura en voz alta, se ofreció en el nivel I a través de talleres dirigidos por practicantes de Arte Dramático. Estos se enfocaron en enseñar a los jóvenes a: 1) dominar los fonemas del español estándar, y expresarse claramente y con fluidez; 2) a proyectar la voz, tener presencia escénica, y exponer ante un público con seguridad; 3) a leer comprensivamente y con la entonación debida.

Escritura con sentido, se ofreció en talleres de escritura. Cada grupo estaba a cargo de un equipo formado por: profesora de lenguas, asistente de psicología cultural y practicante de fonoaudiología. Los estudiantes aprendían a expresarse por escrito a partir de sus propias ideas, a componer textos según intenciones de comunicación diversa, y a enriquecerlos en re-escrituras sucesivas.

REDLEES

Esta red, promovida por ASCÚN se creó formalmente en Univalle en noviembre de 2007, y en estos años ha logrado posicionar la urgente promoción del dominio de la lectura y la escritura en la lengua en que se aprende, y con la misma importancia promover la lectura y escritura de los textos característicos de cada disciplina. El dominio del español es insuficiente en los estudiantes que ingresan, según los exámenes que se crearon a partir de 2002, cuando se volvió obligatorio solo para quienes no aprobaran al ingresar el examen clasificatorio. Si bien este examen ha cambiado de orientación en varias oportunidades, los resultados no cambian: siempre lo pierde el 70 al 73% de los que ingresan a primer semestre. Este indicador del bajo dominio de *la lengua en que se piensa y se aprende en la universidad*, es alarmante; de allí que enfrentar este problema no pueda ser un asunto que se resuelve tomando un curso de Español. Se requiere el concurso de todos los profesores, pues la lectura comprensiva de los textos que constituyen las lecturas obligatorias de los cursos es de un nivel muy incipiente (por tanto no se entiende lo que se lee), en un porcentaje muy alto de estudiantes; lo mismo ocurre con la escritura de los diversos trabajos exigidos por los profesores. Más grave aún, muchos estudiantes de los primeros semestres se quejan de que los profesores usan en las explicaciones en clase “términos muy raros”; al indagar, se encuentra que tales términos no son conceptos propios a la disciplina, sino palabras del español estándar que no usan ni conocen. Es urgente por tanto, hacer conjuntamente la inclusión de los estudiantes en la cultura letrada. Por esta razón,

la REDLEES ha promovido la formación de profesores de diversas disciplinas para que desde sus cursos puedan formar a sus estudiantes en los modos discursivos propios a los campos conceptuales de la disciplina que enseñan. En los primeros años, la RED trajo profesores internacionales expertos en esta formación, y desde hace dos años empezó a ofrecer diplomados para la formación de los profesores interesados no solo en teoría y en prácticas⁷. El propósito de estos diplomados es que los profesores en general comprendan “cómo podrían mejorar su aprendizaje [sus estudiantes], si asumieran la lectura y la escritura en su verdadera función epistémica, como la posibilidad de acceder, transformar y construir conocimiento en su área de formación”.

¿CÓMO AYUDAR A LOS PRIMÍPAROS EN GENERAL?

En 2008, en respuesta a la solicitud del Comité de Currículo, de extender a los estudiantes en general los cursos piloto preparatorios - en Razonamiento matemático y Cálculo, Lectura y escritura - y el acompañamiento que hacíamos desde 2005 a indígenas y afrodescendientes, decidimos dos acciones: a) ofrecer cursos que al tiempo que crearan conciencia sobre las exigencias a las que deben responder los estudiantes desde que ingresan a la Universidad, les indicara lo que debían transformar; y b) investigar cómo eran los estudiantes que estaban llegando a la Universidad, y si en verdad necesitaban este tipo de formación complementaria a fin de cursar su carrera sin estar bordeando el fracaso.

En 2008 construimos encuestas para indagar cómo era el capital académico al ingreso de los estudiantes de Ingeniería – con base en los altos índices de deserción que indicaba el estudio realizado por Escobar y otros (2007). Hicimos un estudio de seguimiento con estudiantes de la cohorte 2008-01 (Ceballos y Tenorio, 2011), y aplicamos las encuestas en 7 carreras, 3 de ellas de Ingeniería.

CURSOS VIDA UNIVERSITARIA I y II

En 2009 iniciamos la oferta amplia de dos cursos creados con el apoyo de Vicerrectoría Académica para apoyar la buena inclusión académica de los

⁷ Diplomados ofrecidos por la DACA: *La lectura y la escritura en el aula universitaria I y II*

estudiantes de los primeros semestres. Los dos cursos iban en secuencia, y se dirigían a los recién llegados. Al no existir suficientes cupos para todos – pues se requiere formar profesores jóvenes que puedan comprender las dificultades de los recién llegados y sugerir estrategias para enfrentarlas –, se ofrecieron a través de los directores de programa, quienes debían matricular a los más necesitados. Esto no se logró de entrada y durante varios años fue necesario luchar para que no matricularan a estudiantes muy rezagados, a quienes les faltaba una electiva complementaria. Esta preocupación por graduar a los rezagados, invertía las prioridades, pues no ponían interés en matricular a quienes llegaban sin conocer lo que les esperaba.

VIDA UNIVERSITARIA I. *Cómo ubicarse en la Universidad y responsabilizarse de su vida universitaria.*

Este curso se propone ubicar a los estudiantes de 1º o 2º semestre en el mundo universitario, orientándolos para vivir esta experiencia. Promueve: el conocimiento y manejo del medio; tomar conciencia de las grandes diferencias entre ser escolar, y **ser estudiante** a nivel universitario; desarrollar habilidades académicas y sociales que la Universidad exige de entrada; apropiarse de las rutinas indispensables para aprovechar las oportunidades de formación.

Dos grandes temas se abordan de manera práctica: 1. Los desencuentros y problemas que enfrentan los estudiantes que minimizan los retos, y buscan adaptarse al nuevo medio educativo, sin hacer cambios. Analizan tipos de estudiantes, y descubren qué hacen los que sí triunfan. 2. Se analiza cómo eligen carrera los nuevos estudiantes. Sus motivaciones, presiones familiares y expectativas, se confrontan con las exigencias reales del aprendizaje de cada carrera, y del desempeño profesional. Al analizar experiencias y trayectorias de vida, se posibilita la reflexión personal que lleve a tomar decisiones.

Los dos cursos se ofrecieron para semestres iniciales, pero en el 2012 se transformó el nivel II: se ofrecería a mitad de carrera, y se centraría en enfocar a los jóvenes en la producción de un *proyecto de indagación de su interés*. De esta manera se los podría introducir en la lectura orientada a buscar respuestas a sus preguntas, y a la escritura argumentativa dirigida a sustentar sus supuestos.

VIDA UNIVERSITARIA II . *Ingresar a la cultura académica y disfrutarlo*

Curso dirigido a estudiantes de quinto a sexto semestre. Se propone crear conciencia acerca de cómo realizan sus actividades del trabajo académico, y cuáles son las habilidades del trabajo intelectual necesarias para asumir de manera productiva la formación universitaria. El eje central de la reflexión es su relación de disfrute o hastío con la lectura y la escritura, y el papel preponderante que tienen en la vida académica; se parte de las experiencias de lectura y de escritura de los estudiantes y de su actitud frente al trabajo académico. Promueve de manera especial – pero no exclusivamente - habilidades relacionadas con la búsqueda de información cualificada, hábitos de lectura y escritura,

trabajo en equipo y autoevaluación de sus procesos de aprendizaje. En lo metodológico, promueve la participación activa y colaborativa de los estudiantes en actividades de análisis de distintas problemáticas, a partir de temas escogidos por ellos mismos.

Ambos cursos se siguen ofreciendo con este enfoque, pero en un número muy reducido para las necesidades de los estudiantes: 8 grupos en total, cada semestre, con 30 cupos por grupo, ya que se requiere un seguimiento personalizado de los estudiantes en ambos niveles, y una revisión detallada de sus producciones escritas, y de las varias re-escrituras que requieren hacer.

ESTUDIO DE SEGUIMIENTO SOBRE CAPITAL ACADÉMICO DE INGRESO Y TRAYECTORIAS ACADÉMICAS

Iniciamos este estudio para conocer si solo los que ingresaban por condición de excepción étnica, con un puntaje más bajo, encarnaban esa *desigualdad de partida*; o si había más estudiantes, cuáles eran sus condiciones de capital académico al ingreso, y cómo afectaban sus trayectorias académicas como estudiantes de Univalle.

El estudio amplio de seguimiento académico lo hicimos con primíparos de 7 carreras – elegidas al azar – a quienes aplicamos, dos meses después de iniciado el primer semestre (2008 -02), una encuesta detallada sobre cómo había sido el capital académico familiar y escolar recibido, y cómo les había servido en esas semanas iniciales en la Universidad. Las carreras fueron: 3 de ingenierías, 2 de humanidades, 1 de Educación, 1 de Psicología.

Cuatro semestres después revisamos los promedios académicos de quienes habían diligenciado la encuesta (212) y elegimos 12 por carrera, para hacer un estudio detallado de sus trayectorias. Definimos 3 tipos de promedio, como característico de tipos de estudiantes, y elegimos 4 estudiantes de cada uno (de quienes teníamos la encuesta inicial). Alto: promedio cercano a 4.0 o por encima de 4.0/Medio: sobre 3.0 sin ser alto/Bajo: bordeando el 3.0, en Humanidades y carreras sociales; o cercano al 2.0 en Ingenierías, y también retirados por bajos rendimientos. En cada subgrupo de 4, hicimos, al azar, una entrevista en profundidad para conocer en detalle el tipo de estudiante, el apoyo de sus padres y

familia a su escolaridad, su relación con su escolaridad previa, y sus apreciaciones sobre el estudio en la carrera.

Debido a las movilizaciones de 2011 en torno al proyecto de Nueva Ley de Educación Superior, tuvimos un atraso grande y esto nos permitió ampliar el seguimiento a 7 meses. Tuvimos así una visión mucho más precisa y amplia de las diversas trayectorias, permitiéndonos comprender y diferenciar las estrategias que usan los estudiantes para evitar salir por doble bajo.

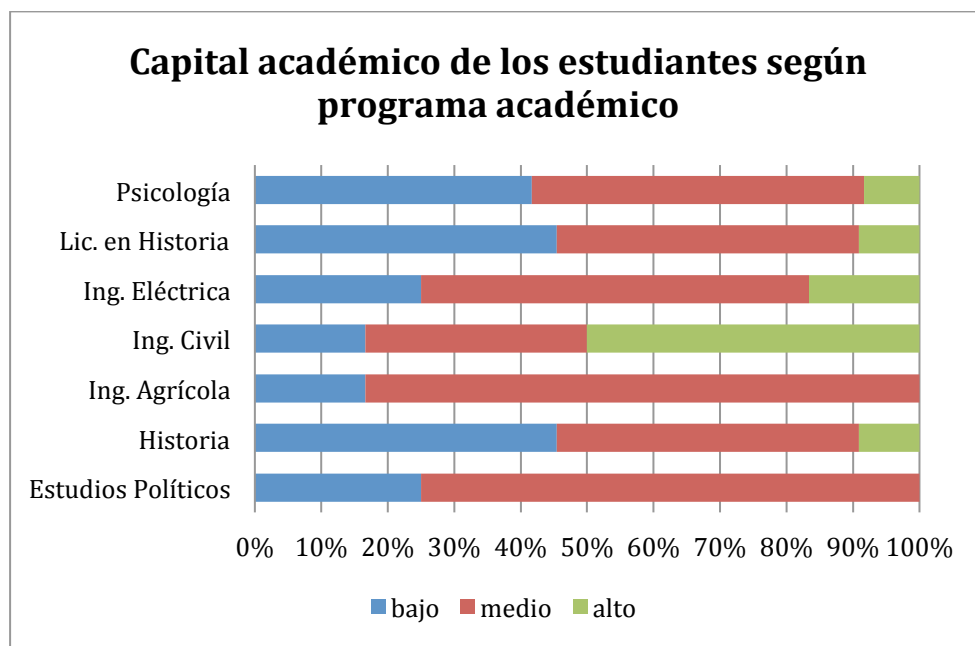
Capital académico de ingreso: Se valoró cuantitativamente diferenciando para los 84 casos dos tipos de capital académico:

Familiar: Incluye la escolaridad de ambos padres, el apoyo económico familiar y algunas condiciones para la labor académica en el hogar. A los entrevistados se les preguntó sobre los tipos de apoyo que recibieron de la familia, durante su escolaridad. Las respuestas a otros ítems cualitativos no pudieron contabilizarse, porque en este aspecto hubo diferencias en las encuestas, aplicadas 2 años antes de proponer la investigación.

Escolar: En esta categoría incluimos: la categoría ICFES del colegio, la posición de admisión a la universidad (que sirve como proxy del puntaje ICFES del estudiante), los hábitos de estudio, las actitudes frente al estudio, los tipos de exigencias escolares y algunas características institucionales de los colegios.

Experiencia académica universitaria: En esta categoría incluimos el grado de dificultad que perciben los estudiantes frente a las exigencias universitarias en general – administración del tiempo, relacionamiento, formas de enseñanza, entre otros -, y específicas: lectura, escritura, trabajo en grupo, preparación para exámenes.

Al comparar el capital de ingreso en los 84 estudiantes, encontramos:



Esto nos muestra, en forma resumida, que carreras como Historia, Lic. en Historia, y Psicología, tienden a recibir mayor proporción de estudiantes con capital académico bajo, mientras que para Ingeniería Civil y Agrícola menos del 20% ingresa con bajo capital académico; pero Civil es la única de las 7 carreras que tiene un 50% de estudiantes que ingresan con capital académico alto.

Relación entre capital académico de ingreso y trayectoria universitaria:

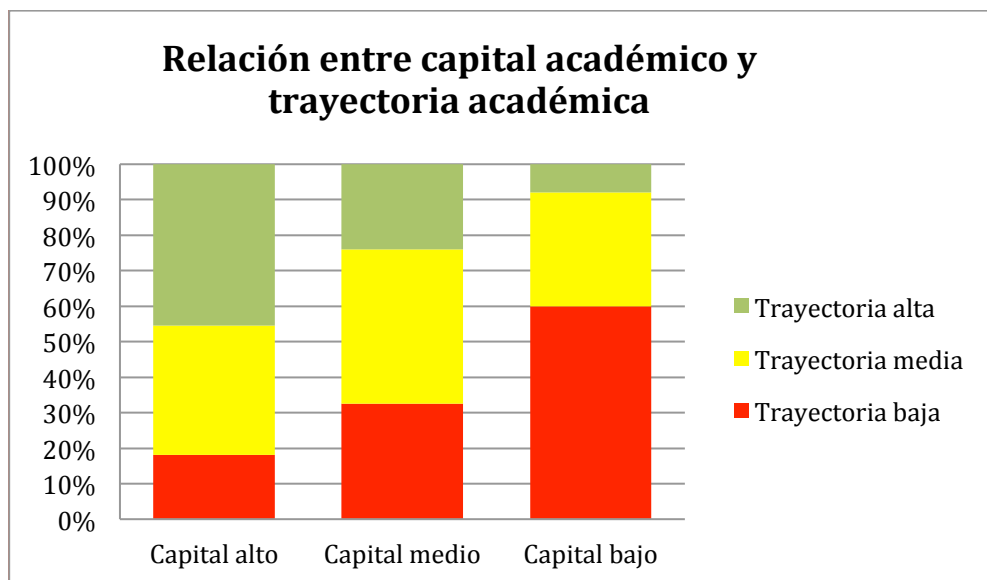
La equidad social se da en un país, cuando todos los niños, desde su primera infancia, tienen acceso a un sistema de cuidado y educación multidimensional (lenguaje, imaginación, sociabilidad, curiosidad, y otras más) del mejor nivel, para así promover plenamente el desarrollo de sus potencialidades. El interés y gusto por conocer, indagar, explorar, no se produce en niños con quienes no se estimula la observación, ni la reflexión.

Luego de **7 semestres** en la Universidad,

- Cerca del 60% de los estudiantes con capital académico familiar alto presentan una trayectoria alta, mientras este porcentaje es solo del 27% para los de capital medio y de menos del 20 % para los de capital bajo.
- Únicamente 1 caso de los 84 tenía un capital escolar alto al ingresar a la U. De los 84 estudiantes de la muestra, 51 tenían capital académico escolar de nivel medio, y 32 de 84 ingresaron con capital académico escolar bajo.

Solo el 30% de los de capital escolar medio pudo llegar a tener trayectoria alta, y poco más del 10% para los de capital escolar bajo.

Capital académico incluye: capital académico familiar, escolar, y experiencia inicial universitaria



Se observa claramente cómo, tener un capital académico alto influye de forma decisiva en la trayectoria que aquí graficamos, luego de 7 semestres: cerca del 45% de éstos tienen una trayectoria alta. Mientras tener un capital académico de origen bajo, se convierte en una condena a tener una trayectoria baja: cerca del 60% de estos estudiantes tienen trayectoria académica baja; solo el 8% logró una trayectoria alta.

Relación entre capital académico familiar y trayectoria						
	Trayectoria alta		Trayectoria media		Trayectoria baja	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capital alto	7	54%	4	31%	2	15%
Capital medio	6	38%	7	44%	3	19%
Capital bajo	7	13%	18	33%	30	55%

Relación entre capital académico escolar y trayectoria						
	Trayectoria alta		Trayectoria media		Trayectoria baja	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Capital alto	1	100%	0	0%	0	0%
Capital medio	15	29%	22	43%	14	27%
Capital bajo	4	13%	7	22%	21	66%

Resulta bastante evidente que los aprendizajes y hábitos estudiantiles desarrollados en la escolaridad previa deberían ser compensatorios de un capital académico familiar bajo. Pero precisamente, lo desafortunado es que los gobiernos colombianos no están interesados en compensar con una buena escolaridad lo que las familias no tienen cómo aportar.

Conceptualmente hacemos una diferencia entre **deserción** y **fracaso académico**, que nos permite hacer una lectura analítica diferenciada de las trayectorias académicas. *Desertar*, según el DRAE acepción 2 es “Abandonar las obligaciones o los ideales”. Por tanto, *es una acción decidida por el sujeto*, debido a situaciones que lo llevan a desistir de lo que se había propuesto; dichas situaciones son personales (problemas familiares, desencanto con la carrera, nuevos intereses, etc.).

El *fracaso académico* es un resultado no buscado, que si bien por lo general es el efecto de una insuficiente preparación para llevar a buen término los estudios, *no depende de la decisión del estudiante, sino de las reglamentaciones institucionales*

que penalizan sus malos resultados. Consideramos *fracaso* las reiteradas pérdidas de asignaturas que dan lugar a bajos rendimientos por los cuales la Universidad le declara al estudiante el Retiro de la carrera. Es decir, *la autoridad académica le declara que ya no es miembro de la comunidad de estudiantes*, porque fracasó reiteradamente en el aprendizaje de las asignaturas matriculadas, que el programa de estudios exige cursar y aprobar.

El examen de las hojas académicas de los estudiantes muestra claramente cuándo se trata de un retiro voluntario – un estudiante con buen rendimiento que súbitamente deja de matricularse, o cancela semestre (sin tener malos resultados) y no vuelve a solicitar reingreso. El retiro obligado por fracaso académico se produce luego de perder materias de manera consecutiva y obtener bajos.

Llamar deserción el fracaso académico, como lo hace el MEN, es una estrategia encubridora de dos realidades: la incapacidad de los gobiernos de los últimos 25 años de mejorar la oferta educativa de Básica y Secundaria, y su toma de partido por una oferta que promueve la inequidad: educación de alta calidad ofrecida por establecimientos privados de muy alto costo; instrucción de pobre calidad académica y formativa en las IE y colegios de cobertura, para los pobres.

Cuadro 1 Estado de los 84 estudiantes según su capital académico <u>familiar</u>				
Estado del estudiante luego de 7 semestres	Activo	Deserción	Fracaso académico	Promedio acumulado
Capital académico familiar Alto	77%	15%	8%	3.89
Capital académico Familiar Medio	73%	13%	13%	3.73
Capital académico familiar Bajo	44%	15%	41%	3.3

Fuente: Cálculos propios con base a la encuesta ELSA

La relación entre capital académico de origen (tanto familiar como escolar) y trayectoria, se refleja también al observar fenómenos como el fracaso académico. La probabilidad de fracasar académicamente es cinco veces superior para los

estudiantes con capital académico familiar bajo (el 41%) en comparación con los de capital alto (el 8%). La deserción⁸ parece ser lo único que no está relacionado las diferencias familiares, en los tres tipos de capital oscila entre el 13 y el 15%.

Cuadro 2. Estado de los 84 estudiantes según su capital académico <u>escolar</u>				
Estado del estudiante luego de 7 semestres	Activo	Deserción	Fracaso académico	Promedio acumulado
Capital académico escolar Alto	100%	0%	0%	3.89
Capital académico Escolar Medio	61%	16%	24%	3.68
Capital académico escolar Bajo	44%	13%	44%	3.12

Fuente: Cálculos propios con base a la encuesta ELSA

Los anteriores resultados muestran cómo las diferencias de clase -evidenciadas en la cualificación de las familias, la relación con las prácticas académicas, el nivel de las instituciones educativas y las actitudes frente al estudio- tienden a reproducirse en la trayectoria universitaria, contradiciendo los discursos gubernamentales que suponen que cualquier tipo de educación promueve la equidad y la movilidad social.

En la muestra de 84 estudiantes solo **5** provenían de colegio clasificado como de nivel muy superior según el ICFES; no obstante, solo 1 de estos tenía capital académico escolar alto. Tampoco encontramos correlación entre puesto de ingreso a su carrera (determinado por el puntaje ICFES) y capital académico.

Estudio longitudinal: trayectorias durante 14 semestres

¿Qué nos enseñó el seguimiento que hicimos de las hojas académicas de los 84 casos, a lo largo de 14 semestres (2008-2 a 2015-01)?

Los 84 casos elegidos luego de 4 semestres de haber ingresado a la Universidad, tuvieron movimientos durante las fases del estudio de seguimiento, por lo que al final – en las tablas por carreras que condensan su desempeño durante 9

⁸ Esta se entiende como el retiro voluntario que no está motivado por razones de deficiente rendimiento académico

semestres -, quedaron clasificados así: 25 estudiantes de trayectoria académica alta; 27 estudiantes de trayectoria académica media y 32 estudiantes de trayectoria académica baja (que incluían a los retirados por bajo rendimiento y a los que seguían luchando por avanzar, aunque con un alto número de asignaturas perdidas y repetidas)

Las siguientes tablas recogen de manera sistemática los datos de los 84 luego de transcurridos 14 semestres académicos y presentan el desempeño en las tres categorías del “Estudio de Seguimiento” – **Alto, Medio o Bajo** -, clasificándolos según el **Estado de sus trayectorias: Graduado, Activo** (quien aunque haya tenido retiros por bajos rendimientos y reingresos sigue matriculado en la Universidad), **Deserción** (quienes abandonaron la carrera y la Universidad aunque no hubieran tenido bajas calificaciones ni retiros), **Fracaso Académico** (quienes a pesar de muchos esfuerzos no lograron sostenerse en la Universidad; algunos salieron muy prontamente, otros insistieron y repitiendo cursos trataron de aprender asignaturas para las que no estaban debidamente preparados,

La primera tabla muestra la **frecuencia**: el número total de estudiantes en cada estado y el **porcentaje** obtenido con base en los 84 estudiantes; por ejemplo, 17 estudiantes de alta trayectoria están graduados, lo que corresponde a un 20% de los 84 estudiantes. Los promedios acumulados se tomaron de los promedios finales de todos los estudiantes ubicados en la misma clasificación (Alto, Medio o Bajo rendimiento). Es decir, 4.21 es el promedio acumulado de todos los estudiantes con trayectoria académica alta

Distribución estudiantes luego de 14 semestres	Graduado		Activo		Deserción		Fracaso Académico		Promedio Acumulado
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Alto (25)	17	20%	6	7%	2	2%	0	0%	4,21
Medio (27)	9	11%	5	6%	12	14%	1	1%	3,70
Bajo (32)	2	2%	4	5%	1	1%	25	30%	2,74

En la tabla a continuación establece, luego de transcurridos 14 semestres, el Estado académico de los estudiantes clasificados en los 3 niveles de desempeño;

el porcentaje se establece con base en el número de estudiantes clasificados, en cada uno de estos niveles de aprovechamiento. Así, los 17 estudiantes graduados de trayectoria académica alta corresponden al 68% de los 25 estudiantes que ingresaron en esa trayectoria.

Distribución de estudiantes según niveles luego de 14 semestre	Graduado		Activo		Deserción		Fracaso Académico		Promedio Acumulado
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
Alto (25)	17	68%	6	24%	2	8%	0	0%	4,21
Medio (9)	9	33%	5	19%	12	44%	1	4%	3,70
Bajo (2)	2	6%	4	13%	1	3%	25	78%	2,74

Tanto las clasificaciones que hicimos a los 4 semestres del ingreso, como las que elaboramos cuando llevaban 9 semestres, y las dos de las tablas anteriores -que incluyen las trayectorias durante 14 semestres-, muestran una gran consistencia con los datos iniciales: son casos excepcionales aquellos en los que un estudiante con bajo capital académico familiar y escolar logra mejorar su desempeño en la Universidad de manera continua y terminar como un excelente estudiante. En las diferentes tablas es posible ver como se mantuvo la tendencia en cada trayectoria. Así los estudiantes de trayectoria académica alta no salieron de la universidad por fracaso académico y sólo dos estudiantes de trayectoria académica baja se graduaron. Lamentablemente, los porcentajes más altos se encuentran en fracaso académico y en deserción.

Los datos anteriores de nuestro estudio de seguimiento demuestran que ingresar a la Universidad no significa que una vez admitido una joven va a aprender a ser un buen estudiante, o a mejorar de manera significativa sus habilidades académicas. La Universidad lo único que ofrece de manera sistemática, a quienes no logran aprender, es la posibilidad de repetir y volver a repetir el mismo curso. Y todos sabemos que las repeticiones están marcadas por sentimientos negativos que dificultan aprender: desinterés, aburrimiento por oír las mismas exposiciones sin cambios para poder comprender, temor de volver a perder, bloqueos en los exámenes. Por el contrario, una joven de condición afrocolombiana con capital

académico familiar bajo, y escolar medio, a quien preparamos en Universidad y Culturas, desde que estaba en 10º de Secundaria, hizo un proceso de preparación vocacional y de desarrollo de habilidades académicas, que le permitió no hacer uso del cupo de excepción afro, dado su alto puntaje en el ICFES y hacer su carrera sin dificultad obteniendo la distinción de mejor graduanda de su cohorte.

Costos de la repitencia, rezago y deserción. Estudio hecho por Universidad y Culturas

Al sistematizar las asignaturas que con mayor frecuencia se pierden y repiten en la Facultad de Ingeniería de Univalle, entre 2002 y 2010, encontramos que Cálculo I es la que ha sido matriculada más veces. Y las mediciones muestran cómo con cada repetición, aumenta la posibilidad de perderla nuevamente. El costo económico institucional y familiar, más el desgaste en el esfuerzo por aprobar con 3.0 nos confirman que la repitencia no es la vía para lograr un buen aprendizaje.

Código	Asignatura	Nº de veces matriculada	% de los estudiantes que la pierden		
			Vista por 1ª vez	1ª repetición	2ª repetición
111050M	CALCULO I	16.326	52%	58%	58%
111051M	CALCULO II	10.108	40%	45%	50%
111048M	ALGEBRA LINEAL	8.939	39%	38%	40%
111007M	CALCULO III	6.187	24%	29%	28%

Fuente: Cálculos propios con base en información de Registro Académico (2002-2009)

Según el estudio económico que hicimos en el 2012, el cual pretendía estimar los costos institucionales de la repitencia, el rezago y la deserción para la Facultad de Ingeniería (cohortes 2002 a 2009), descubrimos que era de tal magnitud que fácilmente permitiría costear un Programa de Transición a los estudiantes que han sido admitidos, pero no cuentan con el capital académico básico para avanzar en sus estudios universitarios. Calculada en precios constantes para el 2009, los costos de la deserción para estas cohortes – que ascendía al 61% (entre 2002 y

2004 en los programas profesionales de Ingeniería), era cercana a los \$27.000'000.000⁹

Estrategias Estudiantiles para sostenerse en la universidad: Al analizar en todo detalle las hojas académicas de los 84 estudiantes, a lo largo de 7 semestres, identificamos dos clases de estrategias estudiantiles: a) en la manera de conducirse respecto a los compromisos estudiantiles; b) en el manejo de la matrícula de los cursos. En ambas clases se pueden diferenciar 3 tipos: 1. las propias a estudiantes de promedios altos; 2. las de estudiantes de promedios oscilantes con tendencia a perder cursos, y discontinuidad en los semestres; 3. las de quienes empiezan a perder cursos desde 1º semestre y tienen una trayectoria marcada por evitar, a toda costa, el retiro de la universidad por bajos rendimientos. Todas ellas las habíamos conocido ya con los estudiantes de Vida Universitaria.

REFLEXIONES FINALES

Todas las acciones que *Universidad y Culturas* ha diseñado e implementado en estos 10 años, más las investigaciones producidas, corroboran nuestra interpretación del problema: los diversos cambios impuestos al sistema educativo público colombiano en los últimos 20 años, han tenido como efecto que se aumenten significativamente los indicadores de graduación tanto de Educación Básica, como de Bachillerato – asunto importante para la evaluación que actualmente hacen el FMI, el BID y la Organización de Cooperación para el Desarrollo (OCDE). No obstante, cada vez es más grande la distancia entre lo que sabe y puede hacer un bachiller con lo que logró en su escolaridad, y lo que la universidad (pública y privada) le exige desde que ingresa. No se trata de que la universidad haya elevado las exigencias, sino de que gran parte de los jóvenes que estamos recibiendo, no aprendieron a pensar y actuar como estudiantes, ni han

⁹Consultar el estudio completo en página <http://uniculturas.univalle.edu.co> Sección “Qué hemos aprendido sobre el fracaso estudiantil”, *Informe sobre Costos de la Deserción y la repitencia realizadas desde el proyecto.*

desarrollado interés en el conocimiento. Podríamos usar una analogía: el MEN considera que con un puente¹⁰ se podrían unir la secundaria y la universidad. Para la Dirección Académica de Univalle y el proyecto Universidad y Culturas, se requiere de *un viaducto*, cuya estructura se extiende uniendo montañas, pasando sobre una gran hondonada o un valle, para lo cual la estructura debe soportarse en múltiples y fuertes columnas de apoyo, con cables tensores que lo sostienen.

Retomando la imagen del viaducto, hemos visualizado un *ciclo de transición* que permita a los jóvenes admitidos a nuestra universidad, con un puntaje suficiente para ser admitido, pero no para permanecer, mejorar su disposición, habilidades y ampliar sus intereses en un período inicial, para luego avanzar en los estudios propios a la carrera, con buen aprovechamiento. Dicho tiempo, dedicado a pensar el mundo y la vida de los humanos en él, a través de disciplinas nuevas para él – humanidades, artes, ciencias humanas – que se le ofrecerían en forma interdisciplinaria, sería compensatorio de lo que el colegio no le dio como capital académico; pues generaría nuevos intereses, y promovería preguntas auténticas, sin las cuales el aprendizaje universitario resulta vacuo, pues no corresponde a metas personales de conocimiento. Pero también con actividades académicas para mejorar su dominio de la lengua (en expresión oral y escrita) y su acceso a la cultura letrada. Con oferta de algunos cursos que compensen su insuficiente formación en disciplinas básicas en las carreras que le interesan.

En los países que le han apostado a la educación para promover el desarrollo de la población en su conjunto, creando capital humano para fomentar el avance económico, se ofrece el mismo sistema educativo a todos los niños y se selecciona y prepara a los mejores para que sean los docentes, desde el pre-escolar. Solo así se puede compensar el capital académico familiar escaso. Por tanto, la solución no es “devolver al colegio” a quienes llegan con un capital académico insuficiente; tampoco se trata de crear un bachillerato en la Universidad; y no podemos seguir “castigando” al joven mal preparado haciéndole repetir cursos que no entiende. Él no es el responsable de su inadecuada preparación; tampoco su familia.

¹⁰ El puente se suspende entre dos puntos que se quieren unir; solo representa un trayecto o segmento del recorrido total. El viaducto cubre la totalidad del trayecto, por tanto, estructuralmente es de mayor envergadura y dimensión.

La Universidad del Valle cuenta con diversas *estrategias preventivas* ya puestas a prueba para disminuir el fracaso académico inicial, tanto por parte de *Universidad y Culturas*, como de la REDLEES, y cursos especiales diseñados por el Departamento de Matemáticas. Puede por tanto solicitar al Consejo Superior *invertir en prevención* lo que ahora se invierte de manera remedial en un número muy alto de cursos en repetición, que no sirven para impedir el subsiguiente rezago que alarga la carrera, con costos familiares y sociales.

La propuesta que hemos hecho con base en el diagnóstico de la situación, en toda su complejidad, consiste en diseñar, crear e implementar el *Sistema de Desarrollo Estudiantil*, que desde hace 5 años estamos proponiendo. Ahora es viable gracias a dos circunstancias: la Actualización de la Política curricular, que lo propone como un componente fundamental, y la inclusión de este Sistema en el *Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025*. Se trata de identificar y acoger en un plan especial a quienes fueron admitidos pero no están listos, y de entrada abrirles nuevos horizontes con aprendizajes en diversas disciplinas, preparación en áreas fundamentales, orientación para precisar su elección de línea y nivel de formación superior, y acompañamiento con tutores pares debidamente preparados¹¹. Esta es la propuesta que, como Universidad Pública, consideramos más pertinente para *garantizar equidad*, en la medida de nuestros recursos.

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, Ronald, 1994. *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Open University Press. Buckingham and SRHE. [Los límites de la competencia. El conocimiento y la educación superior y la Universidad. Gedisa, Barcelona, 2001]

Boletín cuidado infantil, 2004 healthychildcarenc.org/pdf North Caroline University

Cárdenas, Sergio, Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México, Nº 244 febrero 2010 www.cide.edu

¹¹Las exitosas experiencias de nuestra Universidad con el “Plan 1000” 1992, El Plan Piloto de Universidad y Culturas (2006-7), y las 3 promociones del Plan Talentos (2009-12), son prueba del inmenso beneficio de formar como estudiantes a jóvenes de estratos bajos.

Côté, James E. y Anton L. Allahar, *Lowerenig Higher Education. The Rise of Corporate Universities and The Fall of Liberal Education*. University of Toronto Press, Toronto, 2011.

García, Mauricio, Rafael Espinosa, Felipe Jiménez, Juan David Parra, *Separados y desiguales: educación y clase social en Colombia* DeJusticia

Página web Uniculturas - <http://uniculturas.univalle.edu.co>

Parenting in America. Artículos sobre desigualdades en Estados Unidos
TheEconomist, July 26 2014.

Rosas, Ricardo, Catalina Santa Cruz, *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que Cl tienes: Radiografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Cedeti, 2013

Tenorio, M Cristina, 2008. *Inclusión social en las universidades*. Ponencia en el Encuentro Internacional de Bienestar Universitario: "Accesibilidad, Equidad e Inclusión Social en la Educación Superior" Cali. ASCÚN.

Tenorio, M. C. (2008). "Criterios de una política inclusiva en la Educación Superior para jóvenes de comunidades Indígenas y afrodescendientes". Foro Ministerio de Educación *Un camino hacia el reconocimiento de la Diversidad Étnica y Cultural*, Publicación virtual en Experiencias significativas de Colombia Aprende, MEN, Bogotá, 2008.

Tenorio, M. Cristina, "¿Para qué sirve ingresar a la universidad?" Artículo en El Observador Regional, Publicación mensual del CIDSE, Universidad del Valle, N° 6, junio 2008. ISSN: 2011- 3420. <http://elobservador.univalle.edu.co>

Tenorio, M. Cristina, "Universidad y culturas: en busca de la equidad y la inclusión social en la Universidad del Valle" Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria. En: ISBN: 978-956-7106-54-7 ed: Centro Interuniversitario de Desarrollo, Cinda, Chile v. , p.275 - 295, 2010.

Tenorio, M Cristina, Aura María Ceballos, Zambrano Lina Vanessa, *¿Por qué fracasan los estudiantes en la Universidad. Exploración con primíparos de Ingeniería Agrícola 2008-1 y seguimiento de sus trayectorias académicas*. Libro de investigación listo para publicación.

Tenorio, M Cristina, Fabio Barbosa, Aura María Ceballos, Estudio longitudinal sobre habilidades académicas con 212 estudiantes de 7 carreras quienes ingresaron en 2008-II, Informe de investigación, 2013. Libro en preparación.

Vasco, Carlos Eduardo, "Objetivos específicos, indicadores de logro y competencias: ¿Y ahora estándares?" Consultado en internet 18-03-2010.

Wright Mills, C. (1959). Apéndice "Sobre artesanía intelectual", en *La imaginación sociológica*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Trabajos de Grado en Psicología de miembros del Grupo sobre el tema

Catherine Dávila, Dyan Gineth Renjifo y Sandra Morales, *Cotidianidad y formación escolar*. Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle - Univalle 2007.

Alex Alberto Fajardo y José Manuel Muñoz, *Reflexiones críticas a partir de una experiencia de orientación vocacional desde la psicología cultural. Memorias de una experiencia*. Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2007.

Andrés Popayán, y Diana Gisela Zapata, *Guambía entre el proceso educativo y el mundo escolar*. Trabajo de grado en Psicología. Distinción Laureado. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2008.

Kelly Gabriela Valencia Calambás, *Diez casos de profesionales indígenas en el Cauca*. Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2009.

Aimer Alberto Marín Lozada y Rubén Andrés Marlés. *Escolarización, Identidad Indígena y Orientación Vocacional entre Jóvenes Nasa del Norte del Cauca* Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2009

José Manuel Muñoz, *Estudio de caso: Preparación de una joven para ingresar a la Universidad y elegir carrera*. 2010.

Aura Maria Ceballos Ulcué, *Ingresar y no desertar: cuestión de supervivencia. 10 casos de estudiantes de semestre 01 de la carrera de Ingeniería Agrícola, cohorte*

2008-01. Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2011.

Isabel Echeverry, Adriana Palma, *Orientación para elegir estudios superiores. Una propuesta alternativa basada en experiencias con jóvenes que finalizan secundaria* Trabajo de grado en Psicología. Directora M Cristina Tenorio. Universidad del Valle, 2012.

Trabajos de investigación de maestría

Patiño, José Fernando. *Comprendiendo las identidades universitarias: el caso de los jóvenes de la carrera de psicología.* Trabajo de investigación de maestría de Psicología. Directora: Maria Cristina Tenorio, codirectora Mariángela Rodríguez. Universidad del Valle 2008.

Hurtado Hermann, Alexandra. *Inserción de los estudiantes en la vida universitaria* Trabajo de investigación de maestría de Psicología. Directora: Maria Cristina Tenorio, Universidad del Valle 2013.

Banguero Sánchez, Adriana. *Docentes universitarios: su representación sobre su rol y sobre el estudiante.* Trabajo de investigación de maestría de Psicología. Directora: Maria Cristina Tenorio, Universidad del Valle, 2013.