

Las reformas pedagógicas pendientes en la universidad

Julián de Zubiría Samper*

¿Qué se requiere para comprender una ciencia?¹

Para comprender cualquier ciencia, es indispensable que la persona que lo intente tenga consolidadas las competencias para leer y pensar argumentativamente. La explicación es muy sencilla: la ciencia está escrita en forma de ensayos que tienen una estructura jerárquica, en general compleja, y en un lenguaje de difícil acceso para la mayoría de la población. Un texto científico posee una macroestructura en la que una idea central o tesis está argumentada, a su vez, dichos argumentos están subargumentados. Los científicos escriben así buena parte de sus artículos: en forma de estructuras argumentativas.

Dado lo anterior, para acceder a los conceptos, redes conceptuales, teorías y paradigmas de la ciencia, un joven universitario requiere un muy buen nivel de lectura profunda y crítica. Sin estos procesos consolidados, no estará en capacidad de inferir las ideas de los textos ni de captar matices entre lo que un autor formula en un momento de su desarrollo y lo que sostienen otros. La lectura profunda es una condición para captar las tesis y para inferir ideas entretejiendo lo formulado en las diversas partes del texto. Las proposiciones se esconden en

* Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Director del Instituto Alberto Merani. Correo electrónico: director@institutomerani.edu.co.

1 Para un desarrollo y ampliación de las ideas aquí formuladas, remito al lector al texto Economía y Pedagogía, en el libro *Diálogos de la economía con otras ciencias* (2006), publicado la Universidad Nacional bajo la edición de Yesid Soler.

las oraciones y por ello no es fácil interpretarlas. Hay que levantar el vestido de las palabras para poder ver de manera directa las ideas y el pensamiento desnudo. Al respecto, Luria decía que las palabras eran las *células del pensamiento* y que la función del pensamiento era precisamente abstraer y generalizar (Luria, 1978, edición 1995). Esta función le permite duplicar el mundo: al mundo de los objetos ahora se le suma el mundo de los símbolos y de las palabras. La función designativa del lenguaje le da al hombre la posibilidad de “operar mentalmente con objetos, inclusive en su ausencia” (p. 35).

Leer, como decía Estanislao Zuleta, es construir, trabajar, elaborar y pensar. Leer no es decodificar un código que ya está plasmado. Leer no es extraer ideas que están en un documento escrito previamente. La lectura es un proceso interestructurante en el cual se vinculan la macroestructura cognitiva del sujeto y la microestructura del texto (Van Dijk, 1997). En este sentido, el lector lee con base en las proposiciones expresadas en el discurso y en las que están almacenadas en su memoria semántica, es decir, las proposiciones y conceptos que hacen parte de su estructura cognitiva. De esta manera, todo lector reconstruye una representación del texto en la que se intenta reflejar el sentido general de este. En términos de Zuleta (1982), podríamos decir:

Que leer es trabajar, quiere decir ante todo que no hay un tal código común al que hayan sido “traducidas” las significaciones que luego vamos a descifrar. El texto produce su propio código por las relaciones que establece entre sus signos; genera, por decirlo así, un lenguaje interior en relación de afinidad, contradicción y diferencia con otros “lenguajes”, el trabajo consiste pues en determinar el valor que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos. (p. 4)

De acuerdo con las pruebas internacionales OCDE (2015), podemos hablar de seis niveles de interpretación de un texto escrito, los cuales se inician por una lectura fragmentaria (nivel uno) y culminan en una lectura profunda (nivel cuatro), una lectura crítica (nivel cinco) y una lectura de experto (nivel seis). Es claro que un texto científico demandaría un nivel de lectura igual o superior al nivel cuatro. Así, pues, para comprender cualquier ensayo científico, un joven debería estar en capacidad de captar matices en un texto y de encontrar proposiciones implícitas del autor (nivel cuatro o de lectura profunda). Esta, también es condición para elaborar hipótesis explicativas y tomar distancia frente a lo planteado por el autor en un ensayo, de tal manera que se capten, entre otros, incoherencias, debilidades argumentativas, sobre inducciones, falacias y argumentos que no sustentan completamente la tesis (nivel cinco o de lectura crítica). Leer es una tarea compleja, porque implica reconstruir el pensamiento de un autor y ponerlo a dialogar con las ideas, las actitudes y los procesos propios del lector. Más complejo aún, implica captar esas estructuras ideativas y

relacionarlas con el contexto social, histórico y cultural tanto del autor como del lector y de sus respectivas épocas.

Sin un nivel de lectura que permita inferir la información implícita de un texto o elaborar hipótesis frente a lo escrito, sería impensable la comprensión de un documento científico, ya que varias de las ideas esenciales en un ensayo no son formuladas de manera explícita, y por lo general en un texto se diferencian las interpretaciones y explicaciones del autor de las que realizaron autores previos o de las que él mismo se expresó en momentos previos.

Con el pensamiento pasa algo similar. La ciencia es una construcción hipotética de la realidad a la que hemos llegado como cultura humana, esencialmente por procesos inductivos (de lo particular a lo general) y deductivos (de lo general a lo particular). Según la psicología genética, son características constitutivas del pensamiento formal, el dominio de las competencias inductivas y deductivas (Piaget e Inhelder, en 1955, las denominaron “operaciones intelectuales”); un adecuado nivel de control de variables, así como la capacidad consolidada para formular hipótesis y para elaborar a partir de allí cadenas de proposiciones.

El pensamiento formal es, por tanto, condición para abordar temáticas abstractas de tipo hipotético. En una investigación científica es totalmente necesario un adecuado desarrollo del pensamiento formal para poder formular hipótesis, para ubicar las variables dependientes e independientes, para controlarlas o para interpretar los resultados pudiendo diferenciar entre correlaciones y causas, o relacionando lo encontrado en los estudios con resultados de investigaciones previas. Así, por ejemplo, es indispensable un adecuado desarrollo del pensamiento formal para seleccionar la muestra requerida en una encuesta, ya que es necesario entender que la población no tiene comportamientos idénticos al variar las condiciones económicas, sociales, culturales y geográficas. Y podría extenderme indefinidamente en ejemplos, pensando en asignaturas totalmente formales como el cálculo infinitesimal, u otras más ligadas a la historia, evaluación de proyectos, biología o economía. Para ser comprendidas, todas ellas, demandan un buen desarrollo en el pensamiento formal de los estudiantes.

Múltiples estudios pospiagetanos reconceptualizaron las conclusiones de la psicología genética sobre el pensamiento formal, y encontraron que los conceptos jugaban un papel central en el pensamiento, papel que había sido subvalorado por Piaget. Esta conclusión acercó a los pospiagetanos a las tesis centrales de los enfoques histórico-culturales (especialmente las de Bruner [1965, 1967, 1969], Merani (1979), Wallon (1948), Davidov (1987) y Shardakov (1977)). Debido a ello, hoy en día existe mayor consenso en torno al papel que

en el pensamiento cumplen los contenidos, ya sean conceptos, categorías o redes conceptuales (Shardakov, 1977).

Lo anterior significa que los procesos de pensamiento no bastan para poder interpretar los principios y postulados de la ciencia. También es necesario poseer redes de conceptos inclusores en la disciplina o ciencia de la cual estemos hablando (Ausubel, 1983). En términos coloquiales, no basta tener consolidados procesos hipotético-deductivos, si se carece de conceptos claros y diferenciados sobre la ciencia que se aborda. Ya lo decía Mario Carretero tres décadas atrás para las ciencias sociales, pero que bien se puede extrapolar a cualquier ciencia:

En definitiva, si queremos que los alumnos comprendan la estructura y la dinámica de los fenómenos sociales es preciso que les proporcionemos ambos aspectos, habilidades inferenciales y marcos o redes conceptuales. O dicho en un lenguaje más coloquial, no basta con enseñar a pensar a los alumnos, también es necesario proporcionarles contenidos específicos sobre los que ejercitar esa capacidad inferencial. (Carretero, Pozo y Asensio, 1989, p. 24)

¿Cómo llegan los estudiantes a las universidades?

El problema bien complejo es que cualquier profesor universitario en Colombia y América Latina sabe que los alumnos que llegan del colegio presentan notables falencias para comprender las ciencias y las matemáticas. Por lo general, tienen bajos niveles en lectura y escritura, presentan serios problemas para argumentar, generalizar y formular hipótesis, y no han desarrollado la autonomía que les permita resolver los dilemas éticos a los que se enfrentarán a diario en la vida universitaria. Todos los docentes lo saben, pero es poco lo que han hecho las universidades para enfrentarlo. La solución sigue pendiente y se sigue aplazando. El costo de ello son los altísimos niveles de deserción universitaria, en especial, en los primeros semestres.

Desde el primer semestre, los estudiantes reciben lecturas que, en promedio, suelen superar las 300 páginas por semana, lo que equivale más o menos a unos dos libros semanales. Sin embargo, la gran mayoría de ellos tiene serias dificultades para inferir ideas de un pequeño párrafo; mucho más para leer contextualmente, interpretar o captar matices e inconsistencias lógicas en un ensayo científico escrito en un lenguaje técnico y con un enramado complejo de ideas subyacentes. Son aún mayores sus debilidades en escritura, autonomía y pensamiento argumentativo e hipotético-deductivo. La parte más compleja es que sin estas competencias transversales consolidadas no es posible acceder a las competencias propias de las disciplinas, a las competencias disciplinarias.

Las pruebas nacionales e internacionales en las que hemos participado permiten pensar que tan solo entre un 1 % y un 4 % de los estudiantes cumple con las condiciones cognitivas necesarias para comprender las ciencias al llegar a

las universidades. En lectura, los últimos estudios internacionales nos permiten afirmar que tan solo el 0,9 % de la población de 15 años alcanza el nivel de la lectura crítica, a pesar de llevar diez años de escolaridad y haber interactuado con cerca de 90 docentes (OCDE, 2015). Al mismo tiempo, el 43 % de los jóvenes de 15 años en Colombia no es capaz de hacer inferencias de textos en extremo sencillos, ya que están ubicados en un nivel de lectura fragmentario, propio de niños de 6 o 7 años. Pese a encontrarse en la adolescencia, según su edad cronológica, sus procesos cognitivos e interpretativos están atrasados debido a los bajos niveles de la calidad educativa. Es triste, pero es casi como si nunca hubieran pisado un aula de clase. El país tiene que reconocer que la educación oficial básica es de muy bajo nivel de calidad. De esta manera, la escuela ha impactado aspectos, en general más ligados a la interacción social con compañeros, y menos a los procesos intencionales de aprendizaje que infructuosamente se buscan en las aulas de clase.

En argumentación y deducción, los estudiantes que alcanzan un buen resultado a nivel nacional, según pruebas Saber 11, están entre un 2 y un 4 % según el área de dominio. En cualquier caso, es extremadamente bajo. Como puede verse, el panorama es bastante desalentador.

¿Qué podemos hacer para resolver estos problemas?

La solución estructural es evidente: hay que hacer la revolución pedagógica en la educación básica. El problema es que esto implica una profunda transformación de los modelos pedagógicos, los sistemas de formación de docentes y los currículos vigentes en los colegios. Pero todos los ministros de Educación, hasta el momento, se han contentado con “pañitos de agua tibia” y con hacer, esencialmente, “más de lo mismo”. Han creído —muy equivocadamente— que los cambios provendrán del incremento en el tiempo de la jornada y no de cambios pedagógicos profundos y estructurales en los modelos pedagógicos llevados a cabo en el aula. En consecuencia, las prácticas educativas siguen atadas a la mecanización, a los aprendizajes impertinentes y al paradigma de la transmisión de la información. Por eso, los resultados actuales son muy similares a los alcanzados treinta años atrás. ¿Qué pueden hacer las universidades para enfrentar el problema?

Las universidades no tienen ninguna opción diferente, que fortalecer los estudios generales y las competencias transversales desde el primer año. Necesariamente, deben consolidar la lectura contextual y crítica, el pensamiento formal y el argumentativo. Así mismo, tienen que desarrollar la autonomía cognitiva y moral de los estudiantes. Mientras no lo hagan, la deserción seguirá siendo muy alta, en especial, en los primeros semestres, y bajará la calidad educativa y el valor agregado por ellas. Los estudiantes leerán montones de

fotocopias sin comprender ni interpretar y escribirán diversos “ensayos” sin tener las competencias para hilvanar ideas, tejer proposiciones y reestructurar conceptos. Comprender por qué muchos de estos jóvenes no logran tampoco, durante su largo tránsito por la universidad, consolidar las competencias transversales, es clave para saber cómo resolver el problema pedagógico señalado. El problema no es de los docentes ni de los estudiantes, es de un sistema educativo centrado en el aprendizaje y en la transmisión de informaciones. Y, evidentemente, de un sistema social que crea y reproduce las inequidades, contando para ello incluso con su sistema educativo.

Las universidades oficiales presentan algunas especiales desventajas en este proceso. Sus estudiantes provienen de hogares privados culturalmente, y de colegios públicos y entornos con menor riqueza cultural. Para entender esto, es muy importante conocer que el problema de la educación en Colombia no solo es de baja calidad. También sufre de una acentuada inequidad, lo que implica que estudiantes provenientes de familias de menores ingresos² y de colegios públicos presenten sensibles desventajas frente a los resultados que alcanzan los jóvenes de estratos altos y que estudian en las grandes capitales del país³. Las graves debilidades e inequidades se aumentan si los aspirantes vienen de sectores rurales, pertenecen a minorías étnicas o son mujeres, ya que las inequidades en Colombia son múltiples⁴.

Para completar, las universidades oficiales utilizan unas pruebas de admisión que no logran detectar las falencias en pensamiento y lectura, ya que siguen evaluando conocimientos particulares y fragmentados. Se hizo realidad la fábula de Esopo de la tortuga y la liebre. Treinta años atrás, sus procesos de admisión superaban con creces a los realizados mediante pruebas del Icfes; esta entidad, con rigor científico y trabajo profundo y sistemático, fue realizando cambios esenciales que le permitieron dar un salto significativo en el año 2000, cuando pasó a pruebas de competencia que evalúan a partir de criterio y cada vez con un mayor nivel de generalización. El resultado es que hoy las pruebas Saber son significativamente mejores para determinar fortalezas y debilidades en las competencias para pensar y comunicarse de los estudiantes que se pre-

2 Según los cálculos del exdirector del Icfes Daniel Bogoya, para el 2011 y teniendo en cuenta las pruebas Saber Pro, el promedio de estrato del CESA, Eafit y la Universidad de los Andes era superior a 4,64 al tiempo que en la universidades del Magdalena, Distrital y Nacional era de 2, 2,4 y 2,9, respectivamente). Al respecto, ver, https://universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/ubicacion_de_las_ies_segun_estrato_socioeconomico_de_sus_estudiantes.pdf

3 Para las admisiones especiales realizadas en zonas de frontera o con poblaciones históricamente privadas culturalmente, la inequidad es todavía mayor. Tal es el caso de los Peama para el caso de la Universidad Nacional. Los aspirantes provienen de colegios públicos, familias de estratos bajos y, con frecuencia, de municipios no capitales.

4 Esta tesis es desarrollada en el ensayo del autor titulado *La educación en Colombia aumenta las brechas sociales* (De Zubiría, 2014).

sentan. Sabiendo eso, todas las universidades privadas las utilizan. Las universidades oficiales se resisten al cambio y siguen empleando las mismas pruebas de hace treinta años⁵.

¿Deben reformar las universidades su trabajo en estudios generales?

Hace treinta años, dimos un debate parecido para resolver problemas muy similares en la educación básica. En ese momento, aparecieron dos grandes propuestas para el desarrollo del pensamiento y de las competencias comunicativas. La primera sostenía que en las asignaturas regulares los docentes necesariamente favorecerían el pensamiento, recurriendo al análisis y la síntesis. Se trataba de una invitación a su voluntad para transformar la escuela. El principal argumento era que el pensamiento no se podía desarrollar en el vacío y que por ello no debería haber un área orientada a promover los procesos de pensamiento de manera sistemática, secuencial y organizada, y que tampoco era necesaria un área orientada a consolidar los procesos comunicativos, porque estos se adquirirían leyendo y escribiendo en las diversas asignaturas. Esta tesis fue adoptada por unanimidad en el MEN, bajo el presupuesto de que niños y jóvenes aprenderían a pensar y a comunicarse trabajando en ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y matemáticas. Se decía que ellos sabían pensar y que los jóvenes eran muy creativos, y que lo que se necesitaba era orientar su agudo pensamiento y su destacada creatividad para que no fueran mal utilizadas. Los docentes que decían esto confiaban poco en las pruebas y concluían que no había que tener en cuenta los diagnósticos sino la invitación a los docentes a cambiar voluntariamente sus didácticas y prácticas de aula⁶.

Como todos sabemos, perdimos tres décadas y no resolvimos el problema que teníamos en frente. Entre otras razones, porque no reconoció ni diagnosticó adecuadamente el problema que se quería resolver. Se equivocaron el MEN y sus asesores en el diagnóstico del problema y, por tanto, en la solución de este.

Lo peor es que hoy en día algunos influyentes docentes universitarios hacen una propuesta muy parecida a la que sostuvo el MEN en 1985, y a la que defendió el profesor Carlos Vasco para la misma época. Según la tesis actual, formulada por estos docentes universitarios, tampoco es necesario, hoy en día,

5 Una de las explicaciones de este atraso en las pruebas de admisión en las universidades oficiales se explica por la resistencia que han dado los docentes en contra del concepto de competencia. Presuponiendo que las competencias son preparación para el trabajo y una orientación dada por el Banco Mundial, muchos docentes han dejado de utilizar los resultados de las pruebas Saber y Saber Pro. La paradoja es que utilizan unas pruebas centradas en informaciones particulares y muy desligadas de los procesos de pensamiento y lectura crítica.

6 Una síntesis de este debate se encuentra en el texto del profesor Vasco y en mi texto sobre el tránsito de la escuela nueva al constructivismo (2001).

un trabajo sistemático y riguroso en lectura y en pensamiento. Bastaría —suponen ellos— con que el estudiante se enfrente a problemas e investigaciones contextualizadas, para que consoliden sus competencias cognitivas y comunicativas. También estos profesores desconfían de los resultados de las pruebas estandarizadas, no aceptan el concepto de competencia y por ello no incluyen en sus análisis los resultados. Por el contrario, los “interpelan”. Consideran que las pruebas de admisión de las universidades públicas tienen la “ventaja” de no recurrir a competencias, término que perciben como asociado a la preparación para el trabajo “neoliberal”, y que proviene del Banco Mundial. Como si los términos fueran propiedad de una determinada visión, y no campos de combate entre distintas visiones pedagógicas. Es un discurso muy similar al que se presentaba en Colombia en 1985⁷. De alguna manera, pareciera que el tiempo se hubiera detenido, y los discursos y discusiones tienden a permanecer en el tiempo. Me temo que estamos muy próximos a repetir en las universidades oficiales nacionales la equivocada estrategia que se adoptó para la casi totalidad de colegios del país treinta años atrás. Todos conocemos las consecuencias de esta situación.

En la educación básica, tres décadas atrás, muy pocos sostuvimos una tesis contraria a la adoptada por el MEN, y propusimos llevar a cabo dos tipos de trabajo de manera escalonada: crear un área para promover los procesos de pensamiento y los niveles de lectura y escritura, y consolidar —un tiempo después— en todas las áreas y grados los mismos procesos que se ejercitaban en el área de pensamiento y en el área de competencias comunicativas con contenidos propios de cada una de las disciplinas. La idea era que el pensamiento y las competencias comunicativas requerían un trabajo sistemático, jerárquico y organizado y que, por ello, era equivocado dejar al azar su desarrollo.

El tiempo nos dio la razón, y mientras los colegios que siguieron el lineamiento del MEN (casi todos), se han mantenido estancados en el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes en los últimos veinte años, quienes optamos por crear un área de pensamiento y otra de competencias comunicativas para jalonar los procesos de pensamiento y comunicación, y por transversalizar dichos procesos con las competencias propias de las disciplinas, hemos mejorado hasta un 40 % los resultados en pruebas Saber 11, frente a los resultados que obteníamos en el año 2000. La explicación es sencilla: Se requiere un trabajo sistemático, jerárquico y organizado para impulsar en los estudiantes procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos que se usan en el estudio de la ciencia, ya que en esta priman los conceptos propios de las disciplinas y no los procesos de pensamiento. Algo similar puede decirse de las competencias comunicativas:

7 Al respecto, invito a leer el texto del profesor José Gregorio Rodríguez de la Universidad Nacional de Colombia (2018).

“Se requiere un trabajo sistemático, consciente y deliberado para adquirir niveles altos en la lectura y escritura contextual y crítica” (De Zubiría, 2018b, párr. 8). No basta poner a niños y jóvenes a leer y escribir. Si así fuera, los estudiantes no presentarían los graves problemas que hoy tienen en la consolidación de sus competencias comunicativas, ni en el colegio, ni en la universidad.

Más recientemente, en educación básica, la ciudad de Tunja adoptó el criterio que hemos expuesto aquí y creó desde la Secretaría de Educación un responsable para el trabajo en pensamiento, otro en competencias comunicativas y otro en competencias ciudadanas. La idea es que ellos pidieran acompañar a las instituciones educativas en la implementación de estas áreas transversales. Sus resultados no podrían ser mejores, al tiempo que Tunja es la ciudad que más progresó en los resultados de las pruebas Saber 11 para el periodo 2010 a 2015. Debe llamarse la atención que para el 2010 los resultados de las principales ciudades capitales eran muy similares, pero que para el 2015 ya ubican a la capital de Boyacá con los mejores resultados en pruebas Saber 11, entre todas las capitales del país (figura 1).

Figura 1. Porcentaje de estudiantes ubicados en los puestos 1 al 400

Porcentaje de estudiantes ubicados en los puestos 1 al 400			
Años 2005-2010-2015			
Entidad territorial	2015 - %	2010 - %	2005 - %
Departamental			
Santander	49,38	37,46	39,82
Cundinamarca	49,12	40,20	36,51
Arauca	46,51	35,21	36,86
Norte de Santander	44,40	39,12	39,49
Casanare	43,37	34,80	32,82
Ciudades capitales			
Tunja	71,14	55,45	53,10
Bucaramanga	67,48	56,95	55,74
Pasto	62,16	54,11	47,76
Bogotá	61,50	54,08	52,72
Villavicencio	59,15	44,56	42,69

* No incluye a: Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta y Barrancabermeja

Fuente: Ministerio de Educación Nacional
Infografía: Aurelio Valencia Gómez

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2015).

La recomendación que se deriva para las universidades es evidente: “El primer año de estudios se debería dedicar por completo a consolidar los procesos de pensamiento, los metacognitivos, la lectura y la escritura contextual y crítica” (De Zubiría, 2018b). Para hacerlo, lo ideal sería contar con nuevas asignaturas concentradas en esos procesos, pero recurriendo a debates de actualidad, contextualizados y articulados con el área de interés de los jóvenes. Así mismo, sería

muy recomendable contar con asignaturas dedicadas a fortalecer los procesos de pensamiento hipotético-deductivo. Serían asignaturas que transformarían por completo los actuales modelos pedagógicos vigentes en las universidades, y de allí que es claramente equivocado denominar a este periodo como “año cero” o considerarlo como un periodo en el que exclusivamente se van a “remediar” los problemas con los que llegan los estudiantes provenientes de la educación media. En las nuevas clases, los estudiantes participarían activa y colectivamente en la construcción de los debates y en los análisis y la interpretación de las lecturas abordadas. Serían asignaturas pensadas para empoderarlos y para fortalecer el trabajo en equipo. En ellas, ningún docente podría recurrir a clases magistrales, y estas estarían diseñadas para reelaborar ideas, es decir, para fortalecer la metacognición, algo que en general no se hace actualmente ni en los colegios ni en las universidades. Debe tenerse muy presente que si no hay un cambio general en el modelo pedagógico implementado en estas asignaturas, tampoco habrá ningún cambio en las estructuras cognitivas y valorativas de los estudiantes.

En este primer año, también se debería incluir un proyecto de investigación que permitiera articular el trabajo desarrollado en las nuevas asignaturas de manera aislada. Debe entenderse que este proyecto no sustituiría a las anteriores asignaturas, ya que su propósito sería diferente: favorecería procesos de síntesis, competencias investigativas, visiones globales y holísticas; favorecería un pensamiento global e integrador, y no tanto el pensamiento analítico, y las competencias transversales que se fortalecerían con las asignaturas propuestas.

Los estudios adelantados por Ken Bain (2011) en universidades estadounidenses lo llevan a una conclusión similar a la que hemos sustentado para Colombia. En general, el docente universitario enseña conceptos científicos, lo que no es lo mismo que enseñar a pensar científicamente, competencia que solo logran los grandes maestros. Para pensar, se requiere, además de los conceptos, de los procesos de pensamiento y la metacognición. La pregunta de Bain es muy pertinente: ¿las asignaturas que toman los estudiantes en las universidades están cambiando las maneras para pensar y representar el mundo? Su conclusión es que eso solo se logra de manera extraordinaria por parte de unos muy pocos maestros efectivamente excepcionales. En sus propios términos:

¿Cambió la asignatura la forma de pensar de los estudiantes? La verdad es que no. Cuando acabó el curso, los dos físicos pasaron de nuevo el cuestionario y descubrieron que la asignatura había producido cambios comparativamente pequeños en la manera de pensar de los estudiantes. Incluso muchos estudiantes de “A” continuaban pensando como Aristóteles y no como Newton. (Bain, 2011, p. 33)

Nuestras conclusiones en Colombia son similares: los docentes universitarios con frecuencia enseñan ciencia, pero eso es una cosa muy distinta a enseñar a pensar científicamente. Así, por ejemplo, Una cosa es aprender los conceptos o teorías físicas, pero otra diferente es pensar físicamente (De Zubiría, 2018b). Para esto último, se requiere poner en uso dichos conceptos en situaciones cotidianas, operar con ellos, y evaluar hasta qué punto fueron bien usados. Es por eso que una asignatura especial, dedicada a la argumentación (debates), y otra dedicada a consolidar la lectura contextual y crítica, si se acompañan de un cambio en el modelo pedagógico, permitirían un trabajo sistemático sobre los procesos de lectura y de pensamiento que están profundamente atrasados entre los “primíparos”.

Bain introduce un elemento importante que ayuda a encontrar la solución a sus dilemas. ¿Por qué algunos docentes universitarios —se pregunta— que conocen muy bien sus materias no son buenos enseñando? Su respuesta es clara: les falta metacognición (Bain, 2011). Debido a ello, no logran simplificar, ejemplificar y clarificar los conceptos complejos. Por el contrario, los buenos maestros tienen muy desarrollada la capacidad de pensar metacognitivamente. En sus propios términos:

Los buenos docentes enseñan sus disciplinas, pero en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y a menudo ético, emocional, y artístico de sus estudiantes. *Además, en lugar de pensar sólo en términos de enseñar historia, biología, química y demás asignaturas, hablaban de enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones.* (Bain, 2011, p. 57)

De manera complementaria, debe entenderse que la mayoría de estudiantes que tropiezan en cálculo durante los primeros semestres (y son la gran mayoría), en realidad, tienen falencias graves en lectura y en pensamiento. Por ello, la solución no está en que estudien nuevamente álgebra o trigonometría, sino en trabajar una asignatura que fortalezca el pensamiento matemático, una asignatura de modelos matemáticos que les ayude a convertir realidades en modelos y a leer e interpretar gráficas, series y modelos. Se requiere un trabajo en pensamiento matemático, diferente al “voleo en algoritmos”, que hoy domina por completo en las universidades. La asignatura de cálculo es un buen ejemplo de hasta dónde ha llegado la mecanización del trabajo en matemáticas en las universidades. Suele ser una materia con un enfoque descontextualizado, rutinario y que está muy poco ligada al pensamiento. Es muy grave que, por lo general, los docentes no se hayan dado cuenta de esto. Y es todavía más grave: lo justifican y dicen que así tiene que enseñarse. De manera habitual, la enseñanza es muy parecida a la que se ofrecía treinta o cuarenta años atrás, pero se autoconvencen de que han realizado cambios significativos en su enseñanza. No es verdad.

Este mismo ejemplo del cálculo también nos ayuda a comprender que el problema pedagógico de la tradicionalización, rutinización y mecanización no es exclusivo de los colegios. En las universidades, lleva más tiempo vigente. Lo peor: no son conscientes de ello. Al fin y al cabo, las universidades siguen siendo esencialmente instituciones medievales. Por eso resulta en extremo común que los mismos docentes se sientan “dueños” de las asignaturas, casi hasta su muerte.

Docentes dedicados a calificar y no a evaluar

Como ha señalado el científico Rodolfo Llinás, el problema educativo es mucho más grave, estructural y universal de lo que pensamos. El paradigma de la transmisión de la información está muchísimo más arraigado de lo que se cree en la mente de los docentes de educación básica y también en parte de los de educación superior. Una evidencia de ello es la debilidad y baja calidad de los procesos de evaluación de estudiantes en las universidades. En realidad, todavía están dedicados a calificar y certificar, pero casi nada a evaluar. Un examen sin libro o sin cuaderno abierto sencillamente es un examen que no exige pensar, sino haber acumulado conocimiento particular, informativo y fragmentado. Un examen cuyas respuestas están en Google, sencillamente, no fue elaborado para pensar, ya que Google es un gran depositario de la información acumulada hasta este momento en la historia. La excesiva precisión pretendida en las calificaciones solo oculta la muy poca claridad sobre lo que debemos enseñar y lo que debemos evaluar: los árboles no nos dejan ver el bosque. En sentido estricto, es una ilusión positivista cuando se afirma que este estudiante obtuvo 2,8 y que este otro alcanzó 3,0 sobre 5,0.

Con frecuencia, los docentes dedicamos excesivo tiempo a calificar trabajos y exámenes de nuestros estudiantes. El problema es que, por estar tan obsesionados con la calificación, hemos terminado por descuidar lo esencial: la evaluación. Nos hemos dedicado a certificar los procesos de aprendizaje, cuando esa es la función menos importante de la evaluación a nivel educativo. Debido a ello, la relación que establecemos con estudiantes gira en torno a si “aprobaron” o “reprobaron” los exámenes, las asignaturas y los cursos. Este es un claro indicador del predominio que sigue teniendo el sistema educativo tradicional en Colombia y América Latina.

Desde el punto de vista pedagógico, la pregunta central es ¿para qué debemos evaluar en la escuela? La evaluación nos sirve fundamentalmente para dos grandes cosas: para establecer cómo están los jóvenes al iniciar un proceso educativo, en lo que se conoce como *evaluación diagnóstica*, y para determinar en qué nivel de desarrollo se encuentra en un momento dado el estudiante, para saber cómo impulsarlo, en lo que se conoce como *evaluación formativa*. El fin de la escuela debería ser favorecer el desarrollo integral de los niños y jóvenes. Por tanto, la finalidad esencial de la evaluación debiera ser ayudar a determinar el

nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante, para jalonar su proceso educativo a partir de allí.

No usar pruebas diagnósticas sería análogo a que los arquitectos e ingenieros no realizaran estudios de suelos antes de levantar sus casas y puentes. Cualquier arquitecto que incumpliera este principio sería despedido por irresponsable. Sin embargo, en la escuela tradicional, que sigue siendo bastante hegemónica en los colegios y universidades de América Latina, es poco frecuente que los maestros realicen evaluaciones diagnósticas al iniciar cada año y es todavía más raro que las lleven a cabo los docentes en las universidades. Allí la evaluación diagnóstica es casi inexistente, ya que, contrario a lo que se cree, en muchos aspectos sigue siendo el nivel del sistema educativo más tradicional de todos.

Las evaluaciones diagnósticas deberían realizarse no solo para conocer el nivel alcanzado por los estudiantes en los conceptos, procesos y competencias que se supone que ya deberían dominar, sino que, adicionalmente, deberían ayudarnos a determinar si los nuevos contenidos están muy por encima o muy por debajo de lo que podrían llegar a dominar los estudiantes, si contaran con la mediación adecuada. Pero si no se hacen las evaluaciones diagnósticas sobre las competencias previas, mucho menos sobre los contenidos por ser abordados, en lo que se conoce en educación como la determinación de la *zona de desarrollo potencial*.

Aun así, el papel fundamental de la evaluación debería ser formativo. Deberíamos determinar el nivel alcanzado por el estudiante en su desarrollo y estimar qué le falta para seguir avanzando. Deberíamos ayudar a precisar las dificultades del proceso hasta el momento desarrollado. La evaluación debería brindar la información necesaria para saber qué ajustes se deberían hacer al proceso por parte de los docentes, los padres y los estudiantes. En este sentido, todos deberíamos aprehender de ella.

Con seguridad, desde décadas atrás, muchas innovaciones pedagógicas han explorado con evaluaciones centradas en el desarrollo, tal como se está haciendo actualmente en todos los colegios de Francia y Cataluña. Algo análogo está haciendo con rigor y responsabilidad el Icfes, al evaluar competencias transversales para diversos grados y que no corresponden a asignaturas particulares, sino a procesos de carácter más general y estructural. Por eso mismo, sus pruebas son más confiables para saber cómo van los procesos cognitivos y valorativos estructurales de los estudiantes colombianos en los diferentes momentos del proceso educativo. Pero, pese a estos avances, por lo general, las evaluaciones en los colegios y en las universidades siguen centradas en asignaturas y en conocimientos particulares y rutinarios, como vestigio de una escuela tradicional

que se resiste a morir, y de un paradigma que tiempo atrás deberíamos haber superado: el paradigma de la transmisión de la información.

Un docente, preocupado por determinar el nivel de desarrollo alcanzado por sus estudiantes, con seguridad, intentaría evaluar las estructuras profundas a nivel cognitivo, valorativo y comunicativo que subyacen a sus respuestas. Necesariamente, elaboraría evaluaciones teniendo en cuenta el uso pedagógico que daría a sus resultados, involucrando diversas dimensiones y con adecuada retroalimentación para orientar el proceso de sus estudiantes.

En la universidad, el problema es aún más grave, ya que suele ser común que el docente entregue los resultados de exámenes y trabajos días antes de culminar el curso. Esas pruebas y esos trabajos carecen de cualquier valor, ya que, si el papel de la evaluación es estimar el nivel alcanzado —para determinar qué ajustes realizar—, cuando se entregan sus resultados, culminado el curso, dichas pruebas perdieron cualquier pertinencia pedagógica.

Esto es así ya que, si evaluáramos a un grupo de estudiantes y no brindáramos ninguna retroalimentación de los aciertos y debilidades, y si, hipotéticamente, meses después volviéramos a aplicar la misma prueba, los resultados seguramente serían exactamente iguales; es decir, que los estudiantes y el docente no habrían aprehendido de la evaluación previamente realizada. En este caso, se perdió el tiempo, como suele pasar hoy en tantos procesos educativos desaprovechados para el desarrollo, debido a la inexplicable obsesión del sistema educativo por el aprendizaje específico.

Debe entenderse que si un docente no permite que sus estudiantes saquen calculadora, libros, cuadernos y dispositivos tecnológicos es porque en sus evaluaciones los estudiantes no tienen que pensar. Y si la pregunta que hace en un examen se puede resolver directa y exactamente en Google es porque tampoco fue diseñada para pensar.

Como puede verse, las evaluaciones rutinarias y tradicionales, que siguen dominando la educación colombiana, son una prueba más del peso que sigue manteniendo la educación tradicional en el país. Tristemente, los profesores, en pleno siglo XXI, seguimos dedicando excesivo tiempo a la calificación y muy poco a la evaluación.

Necesitamos un sistema de evaluación con criterios claros y pertinentes para determinar el nivel alcanzado en el desarrollo de cada uno de los estudiantes. Un sistema centrado no en la certificación, sino en la evaluación del desarrollo. Un sistema no gradual y acumulativo, sino por niveles del desarrollo. Este sistema debería ser mucho más integral que el actual (incorporar diversas dimensiones), debería asignar mayor énfasis a lo general y a lo contextual y utilizar diversas fuentes e instrumentos diversos; pero, por sobre todo, que pueda indi-

carles al docente y al estudiante cómo va el proceso de desarrollo y qué ajustes hay que hacer para continuarlo. Como puede verse, es un sistema diametralmente opuesto al que actualmente domina, concentrado en certificar si los conocimientos transmitidos fueron retenidos o no en la memoria de corto plazo.

Hacia una transformación curricular en las universidades

Ojalá a las universidades no les suceda lo que ya pasó con los colegios. En la básica perdimos los últimos treinta años para resolver el bajo nivel que alcanzan los jóvenes en las competencias transversales. Tal como señalamos previamente, el MEN creyó que, al trabajar los contenidos disciplinarios simultáneamente se iba a desarrollar el pensamiento. La historia mostró que eso no es cierto. ¿Nos pasará ahora lo mismo con la reforma que se está discutiendo en las universidades colombianas? Me temo que muy probablemente esto es lo que está a punto de suceder en las universidades oficiales. Las propuestas que están presentando no enfrentan el problema del bajo nivel de consolidación de las competencias transversales con el que llegan los egresados de la educación media. Quieren ponerlos a investigar, desconociendo que son uno de los grupos poblacionales con mayor dificultad para leer, escribir y pensar. Por el contrario, las principales universidades privadas han adoptado una estrategia bien diferente y se han concentrado en fortalecer las competencias transversales de sus estudiantes recién vinculados, en una estrategia mucho más cercana a la que aquí se propone.

El desajuste entre las universidades y el mundo es cada vez más amplio y complejo. Es así como, mientras el mundo se tornó cada vez más globalizado e interconectado, las universidades mantienen estructuras curriculares generadas a partir de la fragmentación. El mundo se comunicó casi por completo, pero el sistema de educación superior es cada vez más especializado. Como dice Morin (2001), la hiperespecialización impide ver lo global (lo fragmenta en parcelas) y lo esencial (ya que lo disuelve). La tensión es cada vez mayor, tal como señala Lichnerowicz:

Nuestra Universidad actual forma en todo el mundo una porción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas y, por esto, artificialmente limitadas, en tanto que una gran parte de las actividades sociales, como el mismo desarrollo de la ciencia, necesita hombres capaces de mantener un punto de vista más amplio como de centrarse profundamente en los problemas y progresos nuevos que transgreden las fronteras históricas de las disciplinas. (Lichnerowicz, citado por Morin, 2001)

En las universidades se habla cada vez más de transdisciplinariedad y de interdisciplinariedad, pero el currículo sigue siendo pensado esencialmente desde la fragmentación. Medicina es un buen ejemplo de ello. Cada vez los niveles de

especialización son mayores, pero el mundo sigue necesitando miles y miles de médicos generales, los cuales son cada vez más escasos en la sociedad. La paradoja es compleja: “Los médicos que salen de las escuelas son muy buenos, pero le sirven poco al país”, dice Gustavo Quintero Hernández, presidente de la Asociación Colombiana de Facultades de Medicina (Ascofame) (El Tiempo, 20 de marzo de 2019). La explicación es clara: las universidades siguen formando especialistas altamente calificados en medicina, pero los niños se enferman de múltiples enfermedades que podrían y deberían prevenir los médicos generales. Hay un divorcio entre lo que se necesita en salud y lo que se enseña. La pregunta es: ¿será solo en el área de salud?

Las competencias, entendidas desde la perspectiva del desarrollo humano (De Zubiría, 2012), son una buena oportunidad para transformar la educación, ya que se refieren a aprendizajes integrales, generales, flexibles y contextuales. Por ello, nos podrían permitir mejorar los niveles de pertinencia de lo que actualmente se enseña en las universidades. La pregunta derivada sería: ¿cuáles son las competencias transversales y disciplinarias para trabajar en cada facultad? El actual sistema educativo tiende a privilegiar los aprendizajes fragmentados, particulares, arbitrarios y descontextualizados, y establece una enseñanza poco pertinente para los niños y jóvenes, para las regiones y para el desarrollo nacional.

Desafortunadamente, los docentes universitarios tienen un nivel de reflexión en extremo concentrado en los contenidos propios de su disciplina; en cambio, es muy baja la reflexión pedagógica sobre perfiles, currículos, evaluación o impacto de su trabajo sobre las estructuras cognitivas y éticas de sus estudiantes. De esta manera, dejan de lado la función esencial de la educación: la formación y el desarrollo integral de los estudiantes. Un docente universitario debería impactar de manera más clara y general las estructuras éticas y cognitivas de los estudiantes. Sin embargo, esto se cumple mucho menos de lo que suponen los profesores. Es común que el docente se dedique a transmitir informaciones propias de las disciplinas que maneja, pero pocas veces desarrolla el pensamiento científico, y todavía en menos ocasiones impacta sobre criterios morales, éticos y emocionales de los estudiantes.

Debe tenerse presente que las nuevas asignaturas propuestas tampoco resolverán el problema por sí solas, ya que las competencias solo se consolidan si se alcanza un nivel alto de dominio, de ahí que la única manera es que en los siguientes semestres se sigan trabajando las mismas competencias, pero con contenidos disciplinarios; es decir, si fortalecemos la transversalización, algo de lo que se habla mucho en la educación básica y muy poco en las universidades. La gran ventaja es que las asignaturas propuestas mostrarán a todos los docentes el camino a seguir y le darían el golpe de gracia al modelo pedagógico centrado en la transmisión de informaciones.

Hasta este momento, hemos hablado de condiciones de tipo cognitivo de las cuales carecen los estudiantes que llegan a la universidad. Sin embargo, el problema es todavía más complejo, ya que involucra nuevas variables. Los jóvenes llegan con un nivel de autonomía supremamente bajo. Sería necesario que tuvieran las condiciones para asumir de manera responsable las tareas que les demanda la vida a nivel de autonomía cognitiva, socioafectiva y práxica.

El trabajo en debates, lectura, escritura y argumentación quedaría inconcluso si, de manera paralela, no se asume un trabajo orientado a fortalecer la construcción del proyecto de vida personal y la autonomía cognitiva y práxica. Las universidades siguen en deuda con la sociedad en la formación de mejores ciudadanos. Es una deuda que se está volviendo impagable por la obsesión de la educación superior en torno a lo académico y el completo descuido por lo emocional, lo moral y lo ético. A procesos de tal naturaleza he dedicado reflexiones previas, a las cuales remito (De Zubiría, 2018a).

Colombia ha tenido un marcado sesgo académico a lo largo de la historia de la educación. Los contenidos enseñados son abrumadoramente cognitivos, al tiempo que para evaluar, ingresar y decidir la promoción de grado de un estudiante solo se han tenido en cuenta criterios académicos. Algo muy similar pasa con los docentes.

En las universidades el sesgo es todavía mayor. Los criterios de admisión, evaluación y promoción son exclusivamente académicos. Es marginal el apoyo de psicología a los estudiantes que lo requieren, en tanto, a nivel curricular, los contenidos valorativos y los dilemas éticos prácticamente no existen, y las crisis emocionales de los jóvenes tienden a ser desatendidas por las instituciones de educación superior. No las conocen los docentes, por tanto, no las median y no pueden ser superadas con su concurso. Según estudios realizados en las universidades de EE. UU., el 42 % de sus estudiantes ha pensado de manera seria en el suicidio. Aun así, en clases los maestros suelen hablar de ecuaciones diferenciales de segundo grado, estadística, biología o microeconomía. Estamos ante un sistema educativo universitario que tiende a desconocer por completo las diversas dimensiones del ser humano. Es común que los grandes estafadores obtengan títulos universitarios. Varios incluso alcanzan maestrías en administración de empresas, sin que las propias universidades se hayan dado cuenta. El caso más paradójico e ilustrativo es el trabajo de grado presentado por Guido Nule, titulado: “Responsabilidad social de los negocios: ética y educación”. Sin duda, esto nos debería cuestionar hasta qué punto hemos involucrado las diversas dimensiones humanas en la formación de los jóvenes bajo nuestra responsabilidad.

Cuando años atrás realizamos un diagnóstico de los factores asociados a la deserción en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional, la

conclusión fue impactante: los estudiantes que tenían novia o novio, quienes se quedaban a los conciertos en el auditorio León de Greiff o aquellos que interactuaban de mejor manera con sus compañeros abandonaban en menor medida la universidad. La explicación era sencilla: el grupo social al que pertenecían actuaba como mecanismo protector, los arropaba ante las crisis emocionales propias de la adolescencia. Los grupos sociales hacían lo que le correspondería a la universidad, ya que esta había asumido, hasta ese momento, una actitud indiferente e indolente hacia el desarrollo socio-afectivo de sus estudiantes.

Este es el contexto que me ha llevado a proponer, en las universidades que he acompañado pedagógicamente en esta época, la creación de la asignatura de Proyecto de Vida, para ser trabajada en el primer semestre; idea que algunas universidades han atendido desde hace algunos años. Se trata de un espacio que ayuda al joven a conocerse y comprenderse a sí mismo y a los otros. Una asignatura que aborda tanto la autobiografía, como el proyecto de vida futuro del estudiante, en la que se analizan los motivos que explican por qué ingresó a esta universidad y carrera; por qué está enamorado de quien lo está y por qué actúa de cierta manera. Una asignatura para fortalecer la inteligencia intra e interpersonal de los estudiantes, tal como las denominó Howard Gardner (1994). Una asignatura para desarrollar la comprensión de sí mismo, de los otros y del contexto. Un espacio relativamente pequeño para favorecer el optimismo, la esperanza y diversas actitudes positivas ante la vida, de manera que podamos reconocer nuestra deuda eterna con los otros y la gran importancia de los amigos, los compañeros y la familia para poder conquistar la felicidad.

El sentido de la asignatura es rastrear los orígenes del estudiante, de manera que le ayudemos a proyectar su futuro en las dimensiones familiar, personal, social y laboral. Una materia para hacerle preguntas a la vida sobre las decisiones pasadas y futuras, para evaluarlas y para reflexionar sobre las determinaciones futuras que tendrá que asumir. A nivel cognitivo, busca entender de dónde vienen y para dónde van los jóvenes. A nivel sensible afectivo, el propósito es juzgar y valorar las decisiones previas; y a nivel práxico, tener claro para dónde va la vida y por qué. Así suene paradójico, estamos en mora de pasar de una universidad que nos brinde respuestas a preguntas que no sabemos quién formuló, para comenzar a generar y resolver las propias preguntas del estudiante. La asignatura de Proyecto de Vida es una bella oportunidad para empezar a lograrlo.

Sin duda, sería una asignatura por completo diferente a las que conocemos, que requiere un docente con características especiales para comprender y orientar de manera asertiva las diversas y complejas situaciones que enfrentan los adolescentes en su vida. Un docente sensible, reservado y profundamente respetuoso de la diversidad e individualidad. De allí que las clases, las tareas, los ejercicios y el tamaño del curso serían diferentes a los que hoy predominan

en el trabajo universitario. Habría que revisar biografías de científicos reconocidos, nacional e internacionalmente, comentar hitos de la vida de cada uno de los jóvenes y estar dispuesto a compartir algunos de los elementos de la biografía del profesor.

Las grandes universidades del mundo ya han dado este paso. Harvard, Stanford y Yale han creado recientemente cátedras para ayudar a los jóvenes a pensar en sí mismos y en los factores claves en sus vidas. En Stanford, el nombre es muy similar al que le hemos dado en Colombia desde hace cerca de dos décadas, cuando la creamos en el Instituto Alberto Merani. Allí se llama Diseñando tu Vida. Recientemente, una asignatura similar resultó ser el curso más popular en la historia en la prestigiosa Universidad de Yale. El curso se denominó Psicología y Buena Vida. Debe tenerse en cuenta que, si uno de cada cuatro estudiantes actuales de la universidad se inscribió en la cátedra, es porque las necesidades emocionales de los jóvenes todavía no han sido atendidas. Seguimos en deuda con su formación integral.

Ojalá ningún alumno tuviera la desgracia de recibir clase de un profesor que crea que el derecho o la economía no tienen nada que ver con la ética. Lo triste es que desafortunadamente siguen existiendo y que, a juzgar por las prácticas, siguen siendo un grupo muy grande. Algunos fungen de abogados o economistas y transfieren a su profesión la despreocupación ética que aprendieron. El problema es que profesores así de insensibles finalmente son una desgracia para la sociedad y todos acabamos pagando los costos de su irresponsabilidad. Son profesores que contribuyen a destruir el tejido social.

Las competencias solo se consolidan si se alcanzan altos niveles de dominio. De allí que la única manera de hacerlo es que en los siguientes semestres se continúen trabajando dichas competencias y que, en cada una de las asignaturas, se aborden dilemas y evaluaciones que involucren contenidos éticos. Necesitamos que en carreras de ciencias naturales se incorporen dilemas ligados con la eutanasia, el aborto o la clonación. Que haya debates y ejercicios que incluyan las preguntas esenciales de la vida. Que en carreras de ciencias sociales se interpreten y juzguen los altísimos niveles de inequidad, desarrollo desigual, intolerancia y exclusión, que seguimos manteniendo como sociedad; que se trabaje para favorecer la esperanza, la confianza y el optimismo, actitudes que han sido escasas en un medio social acostumbrado a que la violencia y la corrupción parezcan connaturales a su condición.

Una asignatura de Proyecto de Vida es una excelente evidencia de que el fin último de toda educación debería ser la formación de mejores ciudadanos. Aunque debemos reconocer que estamos lejos de lograrlo, porque se necesita la voluntad de los Consejos Superiores de las universidades para implementarla y discusiones en su seno sobre la naturaleza y los contenidos que serían abordados

en las clases. La reflexión y análisis entre los docentes universitarios es la segunda de las medidas que se debería tomar.

En síntesis

En Colombia hay una guerra mediática y financiera en contra de la educación pública. El problema financiero de las universidades públicas es estructural y creciente, porque sus ingresos han venido aumentando a un ritmo menor que sus gastos. Esto es así porque la Ley 30 de 1992 estableció transferencias anuales incrementadas con base en el IPC, en tanto sus gastos lo hacen a un ritmo cuatro puntos superiores. Esto implicó que el Estado transfiriera, por estudiante, en promedio a las universidades, 10,8 millones en 1992 y 4,8 millones en 2018. Este es el origen de las gigantescas manifestaciones estudiantiles del último trimestre de 2018, y las cuales contaron con el masivo apoyo de la población y lograron revertir la tendencia para los próximos cuatro años. El país está en deuda con lo que miles de estudiantes lograron conquistar en las calles, enfrentando sin capuchas y de manera pacífica la política de Estado en educación.

La segunda guerra la hemos tenido que librar contra los medios masivos de comunicación. Los medios han hecho creer a muchas personas que las universidades públicas, supuestamente, son de calidad baja y alto costo para el Estado. Lo dicen y lo repiten; y todos sabemos que las mentiras y las medias verdades que se reiteran tienden a creerse como verdades y a hacer parte de las narrativas culturales. El imaginario que han creado los medios es que las universidades públicas permanecen cerradas por huelgas, que los semestres se alargan y se cancelan, que son centros de adoctrinamiento terrorista, que los jóvenes aprenden poco y que le cuestan mucho dinero al Estado.

Sin embargo, esas afirmaciones sobre nuestras universidades oficiales son claramente desmentidas en la realidad: las universidades públicas agregan más valor que las mejores universidades privadas, ya que reciben estudiantes que provienen de familias privadas culturalmente y en su gran mayoría de colegios públicos, con bajo nivel de calidad. Así mismo, son las universidades que más aportan a la investigación y al desarrollo de la lectura crítica, y no es cierto que permanezcan cerradas ni que suelen aplazar los semestres.

Ahora estamos ante una tercera guerra, menos definida y precisa que las anteriores. Se trata de una guerra interna para reestructurar procesos pedagógicos. En eso, hay que reconocerlo, las principales universidades privadas han tomado con creces la delantera, y han realizado diversos procesos de reestructuración curricular, intenso trabajo con estudiantes recién vinculados y novedosos procesos de flexibilización e internacionalización. Las universidades públicas han sido más resistentes al cambio y más difíciles de transformar; en buena medida, porque reciben muchachos en clara desventaja cultural, porque

utilizan pruebas de admisión centradas en conocimientos y porque al rechazar el concepto de competencia no logran interpretar el problema que intentan resolver.

En la educación básica, tuvimos la oportunidad para resolver de manera estructural el problema del bajo nivel de lectura, escritura, convivencia y argumentación, y perdimos la oportunidad para resolverlo. Equivocadamente, los pedagogos con mayor incidencia convencieron al MEN de que no era ni conveniente ni necesario realizar un proceso sistemático de consolidación de los procesos de pensamiento y de las competencias comunicativas. En esa época, esos maestros no creían en las pruebas, no aceptaban el discurso sobre las habilidades y se resistieron al cambio, creyendo que este sería el resultado de un proceso casi natural de innovación.

Hoy, las universidades públicas están frente al nuevo dilema y sería muy triste que actitudes dogmáticas le impidieran enfrentar de manera novedosa, creativa y propositiva las nuevas tensiones de su relación con la sociedad. Ojalá no sea así y entre todos logremos ganar también esta nueva guerra. Al fin y al cabo, una vez el país logró superar la guerra cruenta que vivió por casi seis décadas, debería dedicarse a luchar contra la inequidad y por el mejoramiento de la calidad de la educación.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología cognitiva. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Carretero, M., Pozo, J. y Asensio, M. (1989). *La enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Visor.
- Davíдов, V. (1987). El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. En *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Moscú, Rusia: Progreso.
- De Zubiría, J. (2002). *De la escuela nueva al constructivismo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006b). Economía y pedagogía. ¿Cómo enseñar la economía hoy? En Y. Soler (Ed.), *Diálogos de la economía con otras ciencias* (pp. 174-190). Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- De Zubiría, J. (2012). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.

- De Zubiría, J. (2014). La educación en Colombia aumenta las brechas sociales. *Razón Pública*. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/econom-y-sociedad-temas-29/7749-la-educaci%C3%B3n-en-colombia-aumenta-las-brechas-sociales.html>
- De Zubiría, J. (2018a). Proyecto de vida: asignatura pendiente en la universidad. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/proyecto-de-vida-asignatura-pendiente-en-las-universidades-colombianas-columna-de-julian-de-zubiria/577248>
- De Zubiría, J. (2018b). La reforma pedagógica pendiente en la universidad. *Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/la-reforma-pedagogica-que-propone-julian-de-zubiria-para-salvar-las-universidades/587724>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Luria, A. (1978, edición 1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, España: Visor.
- Merani, A. (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid, España: Gedisa.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2015). *PISA 2015. Results in Focus*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Shardakov, M. (1977). *El desarrollo del pensamiento en el escolar*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Madrid, España: Paidós.
- Wallon, H. (1948). *Psicología y educación del niño*. Madrid, España: Visor.
- Zuleta, E. (1982, edición 2005). Sobre la lectura. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos* (pp. 13-18). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.