



Reflexiones sobre la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades colombianas:

Un debate necesario

Por Luis Hernando Ramírez Reyes, Ph.D.

Profesor e Investigador, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de La Sabana. Licenciado en Educación, Universidad del Valle, Cali (Colombia). Master en Administración Educativa (M.Ed.), Especialista en Educación (Ed.S.) y Doctor en Administración y Liderazgo Educativo, Georgia State University (Atlanta, Estados Unidos).

R E S U M E N

El ensayo plantea que son cuatro los escenarios desde los cuales hay que analizar el problema de la deserción y de la mortalidad estudiantil en las universidades, dada la complejidad de los factores asociados con ellas: (1) la educación impartida por las instituciones de educación básica y media, (2) el entorno social y familiar, (3) la persona del estudiante y (4) las universidades.

A su vez, cada uno de estos escenarios es tratado a la luz de situaciones y reflexiones que ilustran los puntos de vista del autor, buscando llamar la atención acerca de la necesidad de abocar dicha problemática de una manera radicalmente diferente a la adoptada por las universidades en forma tradicional, es decir: ignorando sus causas y consecuencias, restándole importancia o reconociendo que es necesario hacer algo, pero sin que se lleguen a producir cambios significativos en sus políticas y prácticas institucionales y educativas, a pesar de que en algunas instituciones se vienen haciendo estudios serios acerca de la deserción y la mortalidad en ellas, lo que las ha llevado a empezar acciones concretas para abocar el problema.

El ensayo termina proponiendo una serie de acciones, a manera de un abanico de opciones, que permitirían soluciones integrales a los problemas asociados con la pérdida de estudiantes en las universidades.

Palabras clave: deserción estudiantil, mortalidad estudiantil, fracaso estudiantil, desadaptación a la vida universitaria, excelencia académica, promoción académica.

A B S T R A C T

This essay states that, owing to the complexity of the factors involved, the problem of students leaving university and student failure must be analyzed from four perspectives: (1) primary and secondary education; (2) the family and social environment; (3) the student as a person; and (4) universities. Each of these aspects is treated taking into account situations and reflections that support the author's point of view. He highlights the need to focus on the problem from a different stand to the one traditionally adopted by universities, that is, disregarding its causes and consequences, minimizing its importance, or simply accepting the need to do something, but avoiding changes in institutional and educational policies and practices. However, there have been some institutions that have been researching about the problem and have already begun taking particular measures to focus on it. The essay suggests a range of actions that could be taken to provide integral solutions to the problems associated with university student failure.

Key words: students leaving university, student failure, students' defeat, students' adjustment problems to university life, academic excellence.

La repitencia y la deserción no significan apenas un grave desperdicio económico: son un fracaso personal temprano y cuya marca dura por toda la vida.

Hernando Gómez Buendía

Introducción

Entre los problemas más crónicos y dramáticos que afectan la eficiencia de los sistemas educativos de muchos países, pero en especial la de los países del llamado Tercer Mundo, están los relacionados con la repitencia, la deserción y la mortalidad estudiantil, de los cuales, infortunadamente, no escapan tampoco las universidades ni la educación superior, en general². De ahí que observe uno, como docente universitario, con gran preocupación y relativa impotencia, cómo las universidades colombianas pierden estudiantes y, más aún, retiran cada semestre, por diversas razones, alumnos que llenos de ilusiones y esperanzas ingresan a ellas, en un país en donde muy pocos de nuestros jóvenes lo logran (solo el 12% de los bachilleres, según algunos estudios, y hasta el 16%, según otros).

Entre los argumentos para retirar o dejar ir estudiantes, están aquellos relacionados con el

hecho de que un buen número no responden —a juicio de sus profesores— a las exigencias y expectativas que respecto de ellos se tienen como universitarios. Creo que prácticas como esta van en contra de la razón de ser de las instituciones educativas, cuya misión fundamental es ayudar a formar —con todo lo que ello implica— a los jóvenes que llegan a ellas, en vez de retirarlos o dejarlos ir sin mayores cuestionamientos, desentendiéndose así de los problemas inherentes a su formación.

Esta actitud es, en el fondo, preocupante, no solo por las consecuencias en términos de los costos institucionales y sociales, sino también por las implicaciones personales para el estudiante y para su familia, en general. A este respecto, me parece que hay tres realidades institucionales que se deben tener en cuenta:

- En la primera: no existe conciencia, por parte de las universidades, acerca de los efectos negativos que la deserción y la mortalidad estudiantil tienen para todos o, si la hay, solo se ve a la luz de su efecto en las finanzas institucionales. Las consecuencias para los estudiantes y para la sociedad no han llegado a ser consideradas en sus verdaderas dimensiones, por lo tanto.
- En la segunda: estos efectos han sido considerados, pero las universidades no cambian su política de retirar a aquellos estudiantes que no dan la medida esperada de ellos, pues consideran que sancionar con el retiro a dichos alumnos es la mejor opción para tratar con el bajo rendimiento y la falta de compromiso entre sus estudiantes. Además, suponen que pueden hacer muy poco para retener a los que, por diferentes

1 El autor entiende por *deserción* cuando el estudiante abandona sus estudios universitarios, por las razones que sea, y por *mortalidad*, cuando es retirado por la institución, cualesquiera que sean las causas para esa decisión. No se han encontrado estadísticas *consolidadas* sobre la magnitud de la deserción y de la mortalidad en las universidades del país, ni sobre sus principales causas.

2 En el caso de la educación primaria, "América Latina y el Caribe tienen el dudoso honor de registrar las tasas de repitencia escolar más altas del mundo: de los 75 millones que en 1991 se inscribieron en escuelas primarias, 22 millones tuvieron que repetir el curso. Es decir, por este concepto se perdió más del doble de la inversión que hubiera sido necesaria para escolarizar a los 10 millones de menores que permanecen fuera del sistema educativo. De esta suerte, tan solo la mitad de los infantes que inician sus estudios alguna vez terminan la primaria" (Gómez, pp. 76 y 77). En cuanto a esta patología en las instituciones de educación superior, ver la nota de pie de página No. 10.

razones, deben abandonar sus estudios superiores.

- En la tercera: algunas instituciones (pocas, infortunadamente) están haciendo esfuerzos y planteamientos serios para dar respuestas constructivas a esta problemática (aunque algunas lo han venido haciendo solo por razones económicas, ante la magnitud de la crisis actual del país), pero todavía están demasiado atadas a concepciones culturales y pedagógicas que no terminan de ser superadas dentro de la educación superior –pues, como decía Sartre: “La educación de una época es la época reflejada en la educación”–, lo que lleva a que la deserción y la mortalidad de estudiantes en las universidades sigan siendo un problema preocupante.

El hecho es que, por las razones que sea, esta problemática debe abocarse en las universidades con una mirada crítica respecto de sus causas y del tratamiento que se la ha dado hasta la fecha, con el fin de encontrar alternativas creativas e integrales, a la luz de la situación presente y futura del país. Y aunque no puedo desconocer que, en algunos casos muy particulares, ciertas decisiones drásticas, respecto de la no permanencia de algunos estudiantes en un programa profesional o en una universidad, pueden ser una forma de incidir positivamente en su formación y en su preparación para responder mejor a las exigencias de la vida, en el fondo considero que el tratamiento dado al fracaso estudiantil, en las universidades colombianas, representa otra forma de violencia, en un país ya saturado de ella.

Sin embargo, en este ensayo no pretendo señalar acusadoramente a ninguna institución

o persona en particular, pues, de una manera u otra, ninguno de nosotros está libre de culpa en la actitud con la que, de manera característica, hemos abocado la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades, y en las políticas y prácticas que de ella se derivan, enraizadas, como lo están, en el mismo origen de nuestro sistema educativo. Pero sí es mi intención llamar la atención sobre la necesidad de que nos preguntemos seriamente en las universidades, si no podemos encontrar rutas más constructivas para tratar de mantener altos estándares de calidad en la formación que impartimos a nuestros alumnos, que sean, a su vez, más consecuentes con nuestras propias realidades económicas y sociales, con nuestro propio futuro como país y, definitivamente, con lo que son nuestros estudiantes, no solo como clientes (como suele llamárseles, infortunadamente, hoy en día), sino como educandos, es decir, personas en formación.

Estas reflexiones surgen, por lo tanto, de una profunda convicción de que será muy difícil lograr un país mejor del que tenemos actualmente, si no le damos un vuelco radical a muchas de las políticas y prácticas que imperan en la educación superior colombiana, incluyendo las relacionadas con el tema de este ensayo³. Pero también

3 Entre las políticas y prácticas a que hago referencia están: la rigidez curricular que caracteriza nuestros programas y que no da curso a los intereses, preferencias y ritmos individuales de los estudiantes; las metodologías tradicionales, que centran el protagonismo del proceso enseñanza-aprendizaje en el maestro, más que en el alumno, haciendo de este un receptor pasivo; la desproporción entre el número de profesores contratados por horas y los de tiempo completo; el énfasis en la información, más que en la formación integral (a pesar de lo que se declara en la visión y en la misión institucionales); la ausencia de investigación formativa en el salón de clase y de las posibilidades de hacer comunidad académica con los estudiantes; los sistemas de evaluación, que se centran, ante todo, en castigar los errores en el aprendizaje, más que en formar a partir de los mismos; el rol –frecuentemente ausente– de la universidad en los problemas de aprendizaje y de índole personal y familiar de sus estudiantes, etc. Todos estos aspectos influyen, directa o indirectamente, en los índices de deserción y mortalidad.

se sustentan en mi experiencia como educador y profesor universitario —confirmada cada día en el salón de clase—, puesto que mis estudiantes son jóvenes muy capaces, con un potencial intelectual y humano sorprendente, y debemos y podemos ayudar a que den sus mejores frutos, si nos damos y les damos el tiempo adecuado para ello y si replanteamos fundamentalmente nuestra propia praxis pedagógica y el tipo de relación que establecemos con quienes nos ha encomendado la sociedad en su proceso de formación profesional y de crecimiento personal.

Paso, pues, a considerar algunas de las múltiples variables que configuran, a mi juicio, este cuadro complejo de la deserción y de la mortalidad estudiantil en las universidades, en general, de manera independiente a como se manifieste y se enfoque esta problemática en el interior de cada institución, en particular. Algunas de dichas variables se remontan más allá del ámbito universitario, pues sería equívoco pensar que la responsabilidad es solo de las instituciones de educación superior o que su solución, a largo plazo, depende solo de ellas.

Raíces de la situación

En mi concepto, las raíces de la deserción y de la mortalidad estudiantil en las universidades hay que buscarlas en cuatro escenarios:

- En la educación y en la formación impartida por las instituciones educativas de nivel básico y medio (colegios).
- En el entorno social o de la familia.
- En la persona del estudiante.
- En las universidades.

En las instituciones educativas de nivel básico y medio

Es una queja común, expresada de manera reiterativa por los profesores y directivos universitarios, que muchos estudiantes llegan deficientemente preparados del bachillerato, para asumir y culminar su educación profesional madura y exitosamente. A este respecto, cabría preguntarnos si llegan realmente mal preparados, o si nuestras expectativas están en una dirección distinta a la que tienen los colegios, o si están muy por encima de lo que podríamos esperar de nuestro sistema escolar y de sus propios fines, los cuales, contrariamente a lo que se cree, no están orientados a preparar primordialmente para ingresar a la universidad⁴ (el debate sobre si la educación media debe preparar para la universidad, para la vida laboral o para ambas cosas no termina, en especial si se tienen en cuenta, también, las expectativas sociales de los jóvenes y sus propios proyectos de vida, cuando los tienen). Lo anterior es particularmente válido en un país en el cual la inmensa mayoría de sus bachilleres no tienen la posibilidad de hacer estudios superiores. Según algunos estimativos, en Colombia, de cada cien niños que entran a primero de primaria, solo siete acceden a la educación superior, sin que ello implique que esos siete culminen sus estudios profesionales⁵. También tendríamos que

4 Según la profesora María Lillian Perilla, profesora de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Sabana, quien ha estudiado los PEI de los colegios de Bogotá, más del 90% de ellos ponen énfasis en valores y procesos relacionados con la convivencia ciudadana, la aceptación del otro y de uno mismo, el respeto por los demás, etc., aspectos que tienen que ver, primordialmente, con el tipo de persona, de país y de sociedad a los cuales aspiramos los colombianos.

5 Sobre cobertura y calidad de la educación en el país, se observan serias deficiencias, las cuales son más graves en el nivel de educación secundaria: "Como promedio, al año 2000, se estima que en las zonas urbanas uno de cada seis niños ya han abandonado la educación primaria o se encuentran muy retrasados en ella... En relación con el término del ciclo secundario —requerimiento mínimo necesario para incorporarse al mercado de trabajo—, las insuficiencias son muy superiores: entre los jóvenes de 20 años, solo uno de cada dos en las zonas urbanas... lo han completado" (CEPAL 2000, citado por Perfeth, et al., pp. 122 y 123).

determinar cuáles son las principales deficiencias que encontramos, de manera más frecuente y aguda, en la formación de nuestros estudiantes.

Las opiniones expresadas por diferentes especialistas en educación en nuestro país, los resultados de las pruebas de estado y las evaluaciones internacionales sobre calidad en la educación, en especial en las áreas relacionadas con el dominio del idioma nativo (español, en nuestro caso) y de la matemática (ambas áreas predictores clave de éxito académico), no dejan duda de que la educación que se imparte en nuestro país está lejos de tener un nivel a la altura de los mejores estándares internacionales⁶.

Lo preocupante, para muchos de nosotros, no radica solo en el hecho de que un número tan significativo de bachilleres lleguen sin conocimientos adecuados en física, en química, en geografía, en literatura, en historia del arte, en filosofía, pues tendríamos que concluir que fueron años, recursos y esfuerzos perdidos en la vida de todo aquel que pasa por un bachillerato. Radica, además, en que tales vacíos en conocimientos y habilidades cognitivas sí dificultan de manera dramática su formación profesional, en especial aquellos que los traen en el

dominio del español y de los procesos lógico-matemáticos, puesto que estas dos áreas son la base para los procesos superiores de pensamiento (síntesis, análisis, evaluación, abstracción de conceptos complejos, etc.) y para el aprendizaje y dominio de la mayoría de las profesiones⁷. Digo “de la mayoría”, pues sabemos en la actualidad, por Gardner (1983), por Sternberg (1988) y por otros psicólogos, que hay campos profesionales que exigen, de quienes los estudian, el predominio de otros tipos de inteligencia⁸.

El diagnóstico anterior, preocupante como puede ser, pasa por alto una problemática mucho más grave en nuestros bachilleres, no debidamente abocada hasta el momento: la ausencia de hábitos relacionados con el estudio y con un estilo de vida que les permita tener éxito en la universidad y como profe-

6 Ver, por ejemplo, el documento del Ministerio de Educación Nacional titulado *Análisis y Resultados de las Pruebas de Ciencias –TIMSS–* Colombia, en el cual se informa de los resultados de un estudio donde participaron 44 países, entre ellos Colombia, en el que se examinó el nivel de logro académico en las áreas de ciencias y matemáticas, en el bachillerato (Colombia lo hizo solo con los alumnos de los grados 7º y 8º, y ocupó el penúltimo lugar). Otro estudio importante es el realizado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, en el área de matemáticas, en el cual se encontró: “(...) una seria deficiencia en la calidad de la educación matemática, en relación con la resolución de problemas aplicables a la vida diaria. En este contexto, el logro que el estudiante obtiene en la correcta ejecución de algoritmos, usuales y nuevos, se ve francamente desvirtuado. El estudiante puede seguir el algoritmo, pero no puede plantearlo en la resolución de un problema concreto...” (MEN, 1992, p. 61, citado por Gómez, p. 106).

7 El autor tuvo la oportunidad de conocer los resultados de algunas pruebas de entrada aplicadas a estudiantes de primer semestre en una universidad bogotana, los cuales revelan que el dominio del idioma español y de las operaciones básicas en matemáticas entre dichos estudiantes está, escasamente, al nivel de la educación básica. Estos resultados son congruentes con diferentes estudios, que muestran resultados semejantes en países desarrollados y en vías de desarrollo. Contrasta esta realidad con la de países como Japón, en donde el 96% de los jóvenes acreditan un diploma de enseñanza secundaria, que equivale, en términos generales, a un programa de universitario de cuatro años en los Estados Unidos (McFarland, et al., p. 277).

8 Según Gardner, en su teoría acerca de las *inteligencias múltiples*, la competencia cognitiva del ser humano puede ser mejor descrita como un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que llamamos “inteligencia”. Todos tenemos algo de todo ello, pero diferimos en el grado y en la forma como combinamos dichas habilidades, talentos y capacidades. Para Gardner, por lo tanto, hay siete tipos de inteligencia: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, kinestésica, interpersonal e intrapersonal (Stephen, et al., pp. 283-284).

Para Sternberg, en su teoría *triárquica* de la inteligencia, existen tres elementos (de ahí el nombre dado a su teoría) para explicar lo que la inteligencia “debe hacer”. Ellos son: el *componencial*, relacionado con la forma como adquirimos y procesamos información (también el lenguaje) y como tomamos decisiones; el *experencial*, que tiene que ver con la manera como aumentamos, a partir de nuestras propias experiencias, nuestra habilidad para tratar con nuevas situaciones, y como automatizamos el procesamiento de información, y el *contextual*, que enfatiza cómo tratamos con nuestro entorno, ya sea adaptándolo o adaptándonos a él, para lograr así nuestros propios objetivos en la vida (Stephen, et al., pp. 281-282).

Lamentablemente, la mayoría de los docentes universitarios reconocen como inteligencia solo la lógico-matemática y, en menor grado, la lingüística.

sionales, una vez graduados: disciplina, entusiasmo, compromiso, exigencia, perseverancia, deseo de aprender, proyecto de vida, entre otros.

Recientemente una estudiante, que no logró aprobar el primer semestre, me comentaba que durante el último año en el colegio, entre preparación para los exámenes de estado, visitas a las universidades, consecución de papeles y certificaciones, “proms”, etc., el manejo de su tiempo se volvió “un relajo tal” que no pudo “volver a organizarse” con la disciplina que le exigían sus recién iniciados estudios universitarios, lo que la llevó a resultados tan pobres en su rendimiento académico, que le significaron ser retirada de su carrera al finalizar el primer semestre. Ella consideraba que el colegio del cual se graduó tenía buena parte de la culpa, pues el grado once fue para ella, y para sus compañeros de promoción, una experiencia caracterizada por la indisciplina, el activismo, el poco estudio, la pérdida de tiempo, la dispersión, la tolerancia excesiva y condescendiente. Ello significa que en el último año el colegio deshizo, sin proponérselo intencionalmente, muchos de los buenos hábitos y virtudes que seguramente había desarrollado en sus estudiantes, lo cual —por lo menos en el caso de esta estudiante— erosionó su carácter y afectó sus posibilidades de tener éxito en la universidad.

Este es un episodio particular, por supuesto, que no es representativo de lo que sucede en muchos colegios, pero que me permite ilustrar el punto acerca de la formación consistente y profunda de hábitos y competencias, que hacen la diferencia entre triunfar o fracasar en la universidad y en la vida, pues, como le decía un profesor de piano a un conocido

mío, muy talentoso, pero poco estudioso: “El mundo está lleno de genios, pero solo aquellos que tienen disciplina llegan a brillar con luz propia”.

En la sociedad y en la familia

En cierta ocasión me crucé, en alguna de las universidades con las cuales he colaborado, con uno de mis alumnos, a quien noté angustiado y como malgeniado, no siendo este su temperamento usual. Le pregunté qué le sucedía, pero me respondió que nada, lo cual no me convenció. Le insistí en que me dijera qué le molestaba, y en esta oportunidad me respondió que su padre había sido secuestrado días antes y pedían por su rescate una cifra exorbitante, como suele suceder en estos casos. Hice lo mejor que pude en ese momento, para ayudarle a calmar su angustia. Algún tiempo después me comentó que su padre había sido liberado, no sin antes pagar por ello. Pero su rendimiento ya no fue el mismo y, eventualmente, pasó a ser uno más de los muchos estudiantes que son retirados por bajo rendimiento académico, originado en situaciones del entorno social que, con mucha frecuencia, no llegan a conocer las universidades.

Secuestro, reubicación en el exterior (huyendo del secuestro y las amenazas), quiebra de la familia, separaciones y divorcios, violencia intrafamiliar, embarazo, problemas de salud (bulimia y anorexia, muy comunes hoy en día entre las jóvenes), trabajo temporal para poder conseguir con qué pagar la matrícula del siguiente semestre (alternando un semestre de estudio y uno de trabajo), reubicación en otras universidades, etc., son algunas de las razones más frecuen-

temente citadas por ex alumnos de diferentes universidades para desertar, ante la impotencia institucional, que no puede responder a tan numerosas y variadas causas para evitar perder estudiantes, por comprometidos y talentosos que sean.

Una causa menos analizada de deserción radica en las presiones de algunos padres de familia sobre sus hijos, para que ellos estudien carreras que no son de su interés. Un vecino mío se negó a continuar pagándole los estudios universitarios a su hijo, porque este decidió cambiar de carrera. Esto hace ya varios años, y el muchacho sigue aún sin estudiar, no tanto porque no pueda optar por trabajar para pagar sus estudios universitarios, sino porque perdió el deseo de hacerlo, quizá como reacción al comportamiento de su padre con él.

Otra causa importante en este escenario es la relacionada con la familia, como factor ausente en la formación universitaria de nuestros estudiantes. Por alguna razón que no termino de comprender plenamente —quizás aquella que considera que una vez bachilleres, los jóvenes son suficientemente maduros para que dirijan sus vidas por sí mismos, así, de buenas a primeras—, los padres parecen desaparecer del horizonte, en el camino de preparación para la vida profesional (¡y para la vida, en general!) de sus hijos. Su rol se reduce, con demasiada frecuencia, a cancelar la matrícula cada semestre. Algunos aparecen cuando ya todo está perdido, con el fin de ayudar a rogar a sus hijos por una segunda oportunidad, después de que toda la responsabilidad en terminar de formar a sus hijos fue dejada, con la mayor indiferencia, en manos de la universidad.

En el estudiante

Son muchas las causas de tipo personal que llevan al estudiante universitario a fracasar, la mayoría de las cuales serían de fácil solución, si tanto estudiantes como universidades actuaran a tiempo para prevenirlas o para superarlas. Entre las más comunes, según lo manifestado por estudiantes de diversas universidades, están las siguientes:

- **Desadaptación al medio universitario y a la gran ciudad:** muchos de los estudiantes que fracasan durante los primeros semestres de su carrera, manifiestan que jamás lograron adaptarse al medio universitario. De alguna manera, extrañan la vida estructurada y programada del colegio y el entorno familiar, así como su ciudad, en el caso de aquellos que vienen de provincia: “Necesito del olor del mar, de los atardeceres y de la brisa marítima”, me decía una ex alumna, con nostalgia de su tierra natal, Cartagena. Otros no logran establecer nuevas amistades y relaciones sociales, y algunos se sienten definitivamente aislados, e incluso discriminados, por las barreras de tipo social y económico, que no logran superar con sus compañeros de estudio.
- **Poca conciencia de lo que implican la vida y la disciplina universitarias:** un estudiante comentaba recientemente, al enterarse de que su pésimo rendimiento académico durante el primer semestre de carrera no le permitiría continuar en la facultad, que “le había ido tan mal, porque jamás llegó a ser consciente de que estaba en la universidad”. En consecuencia, jamás asumió

las responsabilidades y el ritmo de estudio que su vida de universitario le demandaban. Decía que si tuviese una segunda oportunidad, todo sería distinto, “pues ya había aprendido la lección”. Solo que esa segunda oportunidad jamás llegó.

Una faceta diferente de esta dimensión es la que se presenta en aquellos estudiantes egresados de colegios exclusivamente masculinos o femeninos. Al ingresar a la universidad, la oportunidad de interactuar libre y permanentemente con sus compañeros del sexo opuesto, de ennoviarse, de asistir a fiestas y eventos sociales y culturales propios de su edad, y de hacer muchas otras cosas que antes no les eran tan factibles, los lleva a centrar todos sus intereses y a poner su corazón primordialmente en ellas, lo que a la larga se les convierte en un canto de sirenas que los envuelve fatalmente.

- **Problemas de aprendizaje y técnicas de estudio inadecuadas:** uno pensaría, como profesor universitario, que un muchacho que ha completado su bachillerato no puede tener problemas de aprendizaje, por lo menos no de la magnitud y variedad que encontramos todos los días en el salón de clase. Queda la amarga impresión de que los colegios y la familia fallaron en detectar dichos problemas y en tratarlos debidamente. Pero la realidad es que muchos de los estudiantes universitarios fracasan, no por falta de talento o de interés por sus estudios, sino porque no superaron jamás problemas tan variados como los siguientes, por

mencionar solo algunos de los más presentes:

- **Dificultad para pensar en términos abstractos y conceptuales,** pues muchos estudiantes universitarios parecen no haber superado aún la etapa del pensamiento concreto. Un colega mío me comentaba, recientemente, que avanzaba con mucha lentitud con sus estudiantes de técnicas de solución de problemas, porque para la mayoría de ellos no les resultaba nada fácil pensar en términos algorítmicos y de modelos y variables abstractas. Además, ello se manifiesta en un rechazo, por parte de nuestros alumnos, de todo aquello que suene a teoría pura, y en un afán desmedido por el formulismo y por soluciones concretas y rápidas a los problemas y soluciones que se les plantean, así no se entienda el sustento conceptual detrás de ellas. Pienso que muchos de ellos aspiran a convertirse en profesionales, pero sin trascender la formación puramente práctica y aplicada de los niveles técnicos y tecnológicos. No distinguen entre lo que implica ser ingeniero mecánico y mecánico automotriz, o en cualquier otro campo.
- **Dificultad para leer con sentido y extractando las ideas principales de un texto,** consecuencia, en buena parte, del poco interés que existe en nuestros estudiantes por la lectura y por conocer e informarse con base en la inconmensurable literatura que existe hoy en día en todos los campos. Este es, en mi concepto, uno de los grandes fracasos de nuestro bachi-

llerato⁹. Pero quizá sea también un síntoma muy diciente de algo que hemos pasado por alto en las instituciones educativas y que, por lo tanto, no hemos entrado a solucionar: cómo hacer el puente entre una educación que se fundamenta en el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas y la realidad diaria de nuestros jóvenes (y de nosotros, de alguna manera también), que se fundamenta en la imagen, la televisión, los computadores y, en fin, lo concreto y fugaz, paradójicamente.

- **Limitaciones enormes para escribir un texto de manera correcta**, gramatical y ortográficamente, y que tenga sentido para quien lo lee, problema este íntimamente ligado al anterior. Para muchos de nuestros estudiantes, el español parecería ser una lengua extranjera más o menos desconocida, a tal extremo que no entienden lo que ellos mismos han escrito en sus exámenes de preguntas abiertas o en sus ensayos. Realizar este tipo de exámenes, o asignar trabajos escritos, se convierte en un campo de batalla para los profesores al momento de corregirlos y calificarlos, debido a que los estudiantes sostienen que escribieron lo que nunca llegaron a escribir y dijeron lo que jamás llegaron a dejar por escrito. No existe en ellos conciencia alguna del rol de la gramática, de la ortografía y de la puntuación, para que un escrito sea comprensible (de ahí que prefieran ser evaluados mediante los exámenes

tipo verdadero-falso o de opción múltiple), todo lo cual se traduce en malas calificaciones, en un sistema educativo que evalúa, ante todo, con base en procesos de lectoescritura. Me surge, además, una grave inquietud: ¿así como escriben, piensan nuestros estudiantes? Porque si es así, su mente debe ser algo absolutamente confuso e incapaz de procesos de aprendizaje significativo, es decir, de aquel a partir del cual el estudiante puede construir nuevo conocimiento y desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje y para la vida, porque lo ha interiorizado y porque se ha apropiado de él, debidamente.

- **Problemas actitudinales:** en mi concepto, este tipo de problemas son los que más efectos desastrosos tienen en el rendimiento académico de los estudiantes, en cualquier nivel, y son de los principales causantes de la mortalidad estudiantil en las universidades. Los problemas de aprendizaje son relativamente fáciles de superar comparados con los actitudinales. Muchos estudiantes (no todos, afortunadamente) lo quieren todo fácil y rápido, sin esfuerzo, sin disciplina, sin responsabilidades, al estilo de la sociedad y la cultura “light” en la que viven. Las rumbas, el consumo de drogas y de alcohol, las trasnochadas, empiezan los viernes (incluso los jueves, si no tienen clases los viernes) y dejan efectos negativos en sus cuerpos y mentes, que evidenciamos los profesores, de manera clara, durante el desarrollo de las clases o de los exámenes. En cambio, no compran los libros de texto para estudiar, “porque son muy costosos” o “porque no sirven sino para un semestre”,

9 “...en una muestra significativa de países, apenas el 50% de los niños egresados fue capaz de comprender un texto y de realizar cálculos numéricos elementales. Esto significa que, a las puertas de la sociedad global del conocimiento, la mitad –o más– de los latinoamericanos y caribeños ¡son funcionalmente analfabetos!” (Gómez, p. 77).

pero no vacilan en gastar lo que sea en las “rumbas” de fin de semana.

Valdría la pena preguntarse si en esta sintomatología no tiene que ver, también, la “positivización” de las Ciencias Sociales en la formación de los estudiantes, la cual se presenta en colegios como en universidades. Bajo dicho enfoque, los seres humanos:

“Se conciben como entes, como objetos de consumo y de utilidad, pero no se forman para pensar, ni para ser autónomos, se esperan las soluciones desde afuera. Generalmente se copian modelos para la satisfacción de las necesidades básicas y se crean necesidades suntuarias, convirtiendo a los individuos en autómatas que siguen paradigmas ajenos, olvidándose de lo propio” (Quintero, et al., pp. 160 y 161).

- Falta de interés para aprovechar los mecanismos de apoyo y asesoría: lo actitudinal se evidencia, también, en el comportamiento de muchos estudiantes de rechazar todo tipo de apoyo o asistencia académica o psicológica, para ayudarles a superar sus problemas como estudiantes o de tipo personal. En algunas universidades se les ofrecen cursos (algunos gratuitos) de nivelación en matemáticas, técnicas de estudio, composición escrita, técnicas de lectura eficiente, etc., pero no los toman o los abandonan antes de finalizarlos. La asesoría psicológica y de familia rara vez es aceptada, “pues yo no estoy loco”. Al final, estas situaciones los abruma, y terminan con un rendimiento tan bajo en el semestre, que ya es muy poco o nada lo que se puede hacer para evitar que entren a las estadísticas sobre fracaso estudiantil.

En las universidades

Así como en el escenario relacionado con los estudiantes, son muchas las circunstancias que, en mi concepto, tienen que ver con la deserción y la mortalidad estudiantil en las universidades. Aunque son ampliamente conocidas, creo que no se han erradicado de estas, porque se fundamentan en una serie de supuestos que, o no han sido suficientemente cuestionados ni analizados por los educadores y profesores universitarios, o han faltado las decisiones necesarias para actuar en consecuencia.

- **Primer supuesto.** *La verdadera calidad académica de una universidad (y su prestigio ante la sociedad), en opinión de algunos profesores y directivos universitarios, depende del nivel de exigencia sobre sus estudiantes, expresada dicha exigencia en la proporción de estudiantes que son “rajados” y retirados por la universidad.*

Es sorprendente cómo muchos docentes universitarios siguen aferrados a una práctica poco pedagógica y formativa, como es esta de sustentar su prestigio académico en el número de “cadáveres” que quedan dispersos en el proceso de formación de profesionales. Es como si un médico se enorgulleciera del número de pacientes que se le mueren durante sus tratamientos, o como si un ingeniero cifrase su prestigio en el número de puentes que se le caen después de empezar a construirlos.

Me pregunto, una y otra vez, cuántas industrias y empresas existirían hoy en día, si sus políticas comerciales estuviesen basadas en dejar ir a todos aquellos clientes que no cumplieren, en primera instancia, con sus

políticas, en vez de revisarlas y adaptarlas a los requerimientos y necesidades de sus clientes potenciales. No acabo de entender, por ello, cómo algunas instituciones universitarias retiran o dejan ir a cientos de sus estudiantes (¡sus clientes!), por el simple hecho de “no dar la medida” de sus expectativas, cuando todos ellos fueron seleccionados según los propios criterios y estándares determinados, previamente, por ellas.

Pero, además, ¿qué es “no dar la medida” por parte de un estudiante que logró superar el bachillerato, que logró puntajes aceptables o superiores en las pruebas de estado, que pasó las pruebas y entrevistas de la universidad en la cual se matriculó (y con frecuencia en otras) y que, en fin, no es un limitado mental, incapaz de aprender una disciplina profesional? ¿O será que lo que enseñamos en las universidades es tan difícil de aprehender que solo está reservado a unas pocas mentes excepcionales, esas que, lamentablemente, parecen no llegar a nuestras universidades o parecen llegar en número tan limitado?

En mi concepto, nuestras universidades –por ser en su mayoría instituciones puramente profesionalizantes– tienen que seguir apegadas a paradigmas hace mucho revaluados, sobre lo que es ser una institución de prestigio y calidad, prestigio y calidad que no pueden depender del número de alumnos “rajados” o repitentes por semestre, puesto que la verdadera medida de la calidad que una universidad imparte, en su formación profesional, debe estar fundamentada no solo en el número de egresados que deja graduar, sino también en cuántos logra graduar, con los máximos estándares de calidad

profesional y humana, de los que recibió en el primer semestre¹⁰.

Además, considero que esta es una obligación ética, que no podemos ignorar como educadores, como tampoco podemos pasar por alto que la verdadera calidad de una institución universitaria está dada por otras variables, como lo saben todas aquellas que han ido acreditando sus programas, entre las cuales tendríamos que mencionar: la calidad de sus procesos de formación, la calidad de sus procesos curriculares y pedagógicos, la calidad y cantidad de investigación que en ellas se realiza, la calidad y cantidad de la producción intelectual de sus profesores, la calidad de sus recursos bibliográficos en la biblioteca, la calidad de sus profesores (no solo de sus alumnos), la calidad de sus instalaciones, y la de muchos otros factores que hacen la diferencia entre una institución superior y una que aún tiene que recorrer un largo camino para llegar a serlo.

- **Segundo supuesto.** *El promedio de nuestros estudiantes universitarios son incapaces, perezosos y poco inteligentes.*

Increíble, pero la mentalidad que predomina en buena parte de nosotros, docentes y directivos universitarios, con relación a nuestros estudiantes, es del tipo “X”, (según los planteamientos de Douglas MacGregor, conocidos como “teoría X y teoría Y”, acerca de los

10 “Otros elementos corroboran el diagnóstico sobre la escasa calidad media de nuestras universidades. Las tasas de repitencia son francamente excesivas: en Ecuador, por ejemplo, no menos del 14% de los admitidos a primer curso se habían graduado diez años después de su ingreso, y aun los más exitosos tardaban el doble de lo programado; en las universidades públicas de Venezuela, completar los cursos toma un promedio de nueve años. Las tasas de deserción son igualmente exageradas: en la UNAM, por ejemplo, el 50% de los alumnos se retiran antes de completar su segundo semestre; ...en Perú, la razón de inscripciones a graduaciones no llega al 10%; en Argentina se presentan tasas de abandono hasta de un 80%” (Gómez, p. 83).

estilos gerenciales), aunque muchas veces, sin ser plenamente conscientes de ello. Por alguna razón, esperamos tener en nuestros salones de clase estudiantes al nivel de aquellos que llegan a Harvard, a Yale o a cualquiera de estas grandes instituciones de los países más avanzados y con siglos de trayectoria universitaria de calidad, y de donde también tenemos egresados. Queremos estudiantes excepcionales: disciplinados, plenamente maduros, con un desarrollo intelectual superior, excelentes lectores, capaces de pensar en términos abstractos, matemáticos apasionados, con un razonamiento lógico superior, creativos, etc. Como no están a la altura de estas expectativas, entonces concluimos que son incapaces, poco inteligentes y, para rematar, perezosos, así es que resolvemos el problema de la manera más fácil para nosotros: retirarlos de la universidad.

Es lógico y normal que aspiremos, como profesores, a tener estudiantes de primer nivel. Tal aspiración no tiene nada de cuestionable, pero me pregunto: ¿podemos tenerlos? ¿Es ese el tipo de estudiante que nos da, abundantemente, el país? ¿Es ese el estudiante que forman nuestra primaria y nuestro bachillerato? ¿Realmente creemos que podemos seguir practicando una especie de “eutanasia académica” con todos aquellos jóvenes que nos llegan llenos de ilusiones —suyas y de sus familias—, pero que no son de la “madera” que esperábamos? O quizá debiésemos preguntarnos: ¿que parecen no serlo? ¿Cómo hicimos nosotros para llegar a donde hayamos llegado, si, seguramente, no fuimos la mayoría de nosotros muy superiores en capacidad intelectual o en disciplina de estudio al promedio de nuestros alumnos actuales? ¿Y qué hay con aquello de los diferentes tipos de

inteligencias que ya mencioné, y que debería habernos llevado, hace ya muchos años, a un profundo replanteamiento de los métodos de selección de alumnos y de enseñanza y evaluación del aprendizaje?

Por supuesto que hay estudiantes poco disciplinados y dedicados al estudio (también ellos necesitan ayuda), así como los hay menos capaces intelectualmente, y que algunos de ellos están muy confundidos respecto de sus propias metas en la vida. Esto, no obstante, no los debe descalificar para graduarse como profesionales, una vez demuestren que tienen las competencias necesarias para desempeñarse como profesionales y ciudadanos capaces y responsables. Ello debe llevarnos, más bien, a crear todos los mecanismos institucionales que nos permitan hacer una verdadera labor formativa con todos aquellos que “no dan la medida” y que, en general, están necesitados de ayuda y asesoría académica o psicológica, más que de medidas que los llevan a sentirse fracasados, apenas empezando el camino escogido para su propia realización en la vida.

No olvidemos que algunos de estos jóvenes inician su vida universitaria en una edad tan temprana como los 16 años, en el caso de los estudios diurnos, y que, en el caso de los nocturnos, existen características y problemáticas muy propias, que las universidades han ignorado, en general, al administrarlos y organizarlos con base en las mismas concepciones curriculares y pedagógicas de las carreras diurnas. ¿Será, pues, que no podemos permitirles, a tantos jóvenes que están apenas iniciando su adolescencia (no solo sus carreras), que cometan errores y aprendan las respectivas lecciones? Si no pueden equivo-

carse en la universidad, ¿en dónde pueden hacerlo, entonces? Si la universidad no es el laboratorio para la vida profesional y ciudadana, ¿qué camino le queda a nuestra juventud y, en última instancia, a la sociedad?

• **Tercer supuesto.** *La responsabilidad básica de la institución universitaria es formar profesionales competentes.*

Este objetivo, loable y válido como lo es, no es suficiente como razón de ser de los procesos formativos que se dan en las universidades. Además de formar profesionales competentes, tenemos que formar personas —personas, no solo individuos— íntegras, cultas, comprometidas con su país, con sus familias y con los demás; ciudadanos honestos, éticos en todo su accionar en la vida y en la sociedad; capaces de luchar por conformar una sociedad más justa y equitativa de la que recibieron de nosotros; con ideales y valores firmemente interiorizados, a la par con la capacidad de luchar por ellos y por muchos otros valores y cualidades, que cada uno de nosotros puede considerar necesarios en nuestros educandos, a la luz de nuestros propios ideales y sueños.

Todas las universidades se apresurarán a afirmar que ese es el tipo de profesional que están buscando formar, pero habría que preguntarles si uno puede formar a un ciudadano, a una persona íntegra y competente, en un semestre o en dos, pues este es el tiempo con el que contamos en un buen número de instituciones universitarias, antes de que nuestros estudiantes sean retirados o abandonen sus estudios superiores. Me temo que muchas universidades han llegado a confundir —en esta confusión de medios y fines, pro-

pia de nuestra época, como decía Einstein —lo que es formar profesionales y ciudadanos competentes, con formar profesionales para, simplemente, competir, es decir, profesionales que salen al mercado laboral a ver cómo sobreviven en la jungla del trabajo y del “éxito” profesional, así sea a costa de la sociedad, de la empresa, de la familia, de ellos mismos, como lo vemos todos los días en las noticias de prensa.

Si queremos formar profesionales, ciudadanos y personas de bien, tenemos que contar en las universidades con el tiempo necesario para que los educadores podamos dar, con nuestros educandos, los procesos formativos y definitorios de la personalidad y del carácter, todos los cuales toman tiempo, perseverancia, esfuerzo, paciencia, amor y fe —mucho fe— en quienes queremos ayudar a que pasen de la inmadurez a la madurez, de la superficialidad al compromiso, de lo “light” a lo profundo y fundamental en la vida.

Hacer posibles estas condiciones institucionales se constituye, por lo tanto, en parte fundamental de nuestra responsabilidad y compromiso con el país, trascendiendo así el reducido rol de entregar a cientos de profesionales al país, cada semestre, sin que hayan llegado a comprender jamás lo que representa pasar por una verdadera universidad y convertirse en alguien de quien la sociedad puede esperar lo mejor, porque contó con todas las oportunidades y el apoyo para lograrlo.

En comparación con los países asiáticos, “nuestros sistemas educativos han producido demasiados analfabetos funcionales, demasiados ‘licenciados’ o doctores en carreras no

técnicas, y muchos menos trabajadores con instrucción secundaria o tecnológica” (Gómez, p. 84).

- *Cuarto supuesto. Los modelos curriculares, pedagógicos y de evaluación del aprendizaje tradicionales, son de una validez ya probada y plenamente establecida.*

Sorprende que este supuesto esté aún tan arraigado dentro de la cultura educativa del país y, en general, en muchos docentes universitarios, puesto que son numerosas las experiencias de investigadores y profesores, en Colombia y en el mundo entero, que han demostrado la validez de “nuevos” tipos de experiencias pedagógicas. No obstante, continuamente nos sorprendemos con la resistencia de muchos colegas a revisar sus propios paradigmas y a intentar caminos innovadores en el trabajo con sus alumnos, aun en aquellos casos en que las mismas universidades crean las condiciones necesarias para la innovación curricular y pedagógica. Ernesto Schiefelbein lo expresa de manera dramática: “los alemanes hacen un experimento, los ingleses lo discuten con su tutor, los franceses interpretan el texto, los estadounidenses redactan un ‘paper’ y nosotros...nos lo aprendemos de memoria” (citado por Gómez, p. 116).

Pero el problema no es solo de los docentes. Muchas universidades siguen, también, apegadas a modelos tradicionales que no terminan de superar. A manera de ejemplo, podría citar aspectos tales como los relacionados con:

- La organización de sus programas por semestres académicos, cuando en

muchas partes del mundo se manejan por bimestres, trimestres o modularmente, lo cual le permite a los estudiantes optimizar su tiempo y su aprendizaje, al concentrarse en pocas asignaturas (es común que un estudiante universitario tenga que responder hasta por diez o más asignaturas por semestre, en algunos programas).

- El escaso uso de nuevas tecnologías, como las simulaciones y los juegos computarizados, los procesos de aprendizaje a través de internet, la combinación de metodologías propias de la educación a distancia con las que son propias del aprendizaje presencial. Asignaturas tales como la contabilidad, las finanzas, la física, la perspectiva (por mencionar algunas), se siguen enseñando con tiza y tablero por muchos profesores, cuando los modelos computarizados permiten lograr resultados muy superiores en los estudiantes. Igual sucede con el desarrollo de competencias propias de cada campo profesional.
- Los sistemas de evaluación y, más grave aún, la filosofía que los sustenta, siguen reforzando, esencialmente, el fracaso y no el dominio gradual de temas y competencias. Cientos de innovaciones educativas se han hundido en cuanto llegamos a la evaluación del aprendizaje, pues ésta parte de la base de que un porcentaje dado de los estudiantes de un curso no debe aprobarla. Se mira con sospecha el que todos los estudiantes aprueben un examen. De hecho, en muchas instituciones educativas, un buen profesor es aquel que deja a muchos

estudiantes repitiendo. ¿Por qué no adoptar sistemas de evaluación que reconozcan el aprendizaje cuando el estudiante logra el dominio adecuado de los contenidos de la asignatura, independientemente de cuáles hayan sido sus calificaciones durante el proceso de aprendizaje y el tiempo necesitado para realizarlo?

¿Por qué se continúa reforzando la mediocridad, aceptando el tres como nota aprobatoria, cuando nadie debería ser promovido hasta lograr niveles de excelencia real? ¿Por qué no facilitarle, entonces, el tiempo y los medios al estudiante para que logre dicha excelencia, mediante el reconocimiento explícito, en el diseño curricular y en la evaluación del aprendizaje, de los diferentes ritmos de aprendizaje y de maduración del educando? ¿Por qué no personalizar de verdad los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando la tecnología actual lo hace posible? ¿Por qué insistir en diseños curriculares absolutamente rígidos, que fuerzan a todos los estudiantes a ver las mismas asignaturas —como si una profesión se pudiese dominar con las asignaturas que se incluyen en los programas profesionales— y con el mismo ritmo, cuando desde hace años se demostró la bondad de los currículos flexibles y abiertos?

“A pesar de las constantes declaraciones en contrario, el desarrollo de destrezas intelectuales y creativas, la capacidad de observación, análisis y evaluación, la oportunidad para utilizar las ‘múltiples inteligencias’ del alumno, la creación de valores democráticos y la expresión artística, son las grandes ausentes” (Gómez, p. 116) en la rutina de nuestras instituciones educativas.

• **Quinto supuesto.** *La administración de las universidades está al servicio de la academia.*

Ojalá ello fuera así, pero la realidad es que muchos de los cambios que podrían hacer las universidades, para desarrollar una educación que les permita a los universitarios no solo convertirse en profesionales, sino, además, formarse como ciudadanos y como personas, chocan impotentes ante el aparato administrativo y la burocracia de las universidades. La verdad es que la academia está sometida a la administración, y con frecuencia las consecuencias son negativas para la academia y para muchos intentos de innovación y cambio en las universidades. De hecho, para algunos analistas, pocas instituciones son tan conservadoras y reacias al cambio como las universidades.

“El espacio institucional se reduce a medida que la universidad se burocratiza o se agiganta, en función de la docencia, la extensión o la mera administración. De aquí resulta el muy amplio espectro de ‘patologías burocráticas’ que amenazan la fluidez de la investigación científica y tecnológica dentro de las universidades: rutinización, ...rigidez en la asignación de recursos, fugas de personal calificado, conflictos entre ‘el administrador’ y el ‘creador’, desajuste en la estructura de los incentivos... En su conjunto, estas patologías conducen a adoptar los rituales, pero no las prácticas sustantivas de la comunidad científica” (Gómez, p. 324 y 325).

Es frecuente escuchar, por ejemplo, a docentes universitarios y a directivos académicos, expresar su desesperanza ante la inmensa dificultad para lograr cambios de fondo en los sistemas de compras y adquisiciones o en los

procedimientos propios de las oficinas de registro académico de las universidades. Ante la imposibilidad de la tarea, se descarta o se sacrifica la innovación curricular o en los sistemas de evaluación del aprendizaje. En muchos casos, sin embargo, el problema no radica en una resistencia gratuita por parte de los funcionarios que administran dichas oficinas, sino en el hecho de que no se ha llegado a trabajar, conjuntamente, la factibilidad de estos proyectos. En otros, los académicos no sabemos “vender” nuestras ideas a los administrativos, a quienes tendríamos que acercar a nuestro lenguaje y a nuestra visión como educadores, ayudándoles a entender la bondad de nuestros planteamientos y sus beneficios para todos.

Podría seguir enunciando algunos otros supuestos que, en mi concepto, no se han superado en las universidades y que tienen que ver, de manera muy significativa, a mi juicio, con las tasas de deserción y mortalidad estudiantil, pero me parece innecesario, pues ya he llamado suficientemente la atención acerca de la necesidad de que nos cuestionemos en las universidades sobre modelos y concepciones que tenemos que revisar y superar de manera definitiva, respecto de la docencia universitaria, de la inteligencia, del aprendizaje, del potencial humano, de nuestro rol como institución formativa, y de nuestra responsabilidad con los jóvenes y con el país.

Consideraciones finales

En el camino de las soluciones posibles que se deben explorar, en una realidad tan compleja y tan poco estudiada de manera profunda y sistemática en el país, como es la de la deserción y la mortalidad estudiantil en nues-

tras instituciones de educación superior, siento que hay que optar por un abanico de estrategias que permitan atacar esta problemática desde diferentes frentes. En esa dirección, creo que:

1. Debemos replantearnos lo que entendemos por una buena universidad, un buen profesor, un buen alumno, un buen currículo, un aprendizaje de calidad y, en fin, por una buena educación profesional, sin que ello implique disminuir los estándares de exigencia. Por lo contrario, creo que si exploramos nuevas opciones, podemos aumentar dichos estándares sin incrementar la deserción y la mortalidad estudiantil.
2. Es necesario revisar, también, los procesos de admisión y la manera de trabajar con los estudiantes de los primeros semestres, ayudándoles a nivelarse y a integrarse a la vida universitaria, con sus exigencias, bien distintas de las del bachillerato, mediante una intensificación y obligatoriedad de la asesoría académica y demás estrategias diseñadas para tal fin, en especial entre quienes se detecten dificultades tempranas en los procesos de aprendizaje y adaptación.
3. Es fundamental, además, diseñar estrategias formativas, que nos permitan, desde el salón de clase, ayudar a los estudiantes a desarrollar toda una serie de valores y actitudes, indispensables para enfrentarse con posibilidades de éxito al mundo de hoy, tales como: fortaleza frente al dolor y las contrariedades de la vida, perseverancia ante las dificultades, constancia en el esfuerzo, capacidad de lucha por sus ideales y objetivos en la vida, adaptabilidad a

los cambios y compromiso con su propio proyecto de vida y con un país que nos aboca, día a día, a retos aparentemente insuperables.

4. Es urgente, además, ampliar los programas de becas, préstamos y apoyo financiero, para que no sean los problemas de tipo financiero —y la angustia que generan en la familia y en los alumnos— los que agraven la tasa de deserción y mortalidad estudiantil en las universidades.
5. La re-educación y la capacitación de los docentes universitarios, para que sean verdaderos innovadores y agentes de cambio de nuestro obsoleto sistema de educación superior, está lejos de haberse completado. Para quienes hemos trabajado también a nivel de los colegios de secundaria, sabemos de muchas experiencias innovadoras en currículum, metodologías, evaluación del aprendizaje y formación en general, que ya quisieran haber experimentado un buen número de universidades. Para muchos universitarios que empiezan sus carreras, el choque es tan grande ante el retroceso que experimentan en todas estas variables, que terminan desertando o fracasando. En muchos casos, no es que los estudiantes vengan mal preparados del bachillerato, sino que vienen de un sistema que los formó para una experiencia educativa que no encuentran en la universidad. En estos casos, no son los colegios los que les fallan a las universidades, sino estas las que se quedan cortas ante lo realizado por los colegios en materia de innovación educativa y de búsqueda constante de nuevas maneras de entender a nuestra juventud y de trabajar con ella.
6. Es una necesidad imperativa la integración con los colegios y el trabajo conjunto con ellos, para superar las deficiencias que venimos detectando en la formación y en el conocimiento de los futuros universitarios. No podemos continuar lamentándonos de las fallas del bachillerato, ni trabajando como si no tuviésemos que ver los unos con los otros, puesto que el precio que se está pagando es muy alto para el país. Considero que una función fundamental de las universidades es asesorar a los colegios y trabajar conjuntamente con ellos en el logro de los más altos niveles de calidad, a lo largo de todo el sistema educativo.
7. El sistema por créditos, aprobado en el decreto 808 del 25 de abril de 2002¹¹, al flexibilizar "...la interacción y circulación de los actores y activos académicos de las instituciones de educación superior...", abre posibilidades para aplicar reformas reales y de fondo a muchas de las prácticas y concepciones curriculares y pedagógicas, si lo sabemos aprovechar en las universidades y si no acomodamos el sistema por créditos a nuestras prácticas actuales, como sucedió en el bachillerato con la evaluación por logros, en aquellos colegios en donde jamás fue verdaderamente entendida y practicada, o como ha venido sucediendo más recientemente, en colegios y universidades, con la educación basada en competencias.
8. La visión y la misión de muchas universidades deberían ser analizadas contra sus propias políticas y realidades educativas,

11 El decreto busca, además, "...facilitar el acceso de las personas aptas a la educación superior...", "...la movilidad de estudiantes...", y "... la homologación de títulos...", así como "...homologar y reconocer los logros alcanzados por los estudiantes en sus actividades académicas".

con el fin de hacerlas auténtica vida institucional, pues por lo general expresan ideales y realidades que con frecuencia no se viven, como se hace evidente al contrastarlas contra lo que son algunas de sus prácticas en la educación y formación (¿o deformación?) de sus estudiantes, quienes, a propósito, son los futuros profesionales, ciudadanos, empresarios y padres de familia del país, y quienes tenderán a replicar los modelos educativos y de vida con los cuales fueron formados. No está de más recordar que la verdadera filosofía y los verdaderos valores de una institución se evidencian en sus actuaciones y no en sus declaraciones, por bellas y bien intencionadas que ellas sean.

En síntesis, necesitamos emprender en las universidades un trabajo que comprometa a todas las instancias y a todos los que luchamos por conformar un país diferente (estudiantes, docentes, administrativos, directivos, padres de familia, empresarios y sociedad, en general), en un proceso que implique un compromiso decidido para llevar a cabo proyectos que signifiquen un claro seguimiento, pre-

vención, tratamiento y solución de todos aquellos factores que atenten, directa o indirectamente, contra la posibilidad de que cada joven que ingrese a las universidades se convierta en un profesional, y en una persona de quien la sociedad entera se sienta orgullosa, y en quien pueda confiar, plena de esperanza, el futuro del país.

Si en verdad creemos que la educación es la clave, en un mundo globalizado, para todo tipo de desarrollo y realización –personal, institucional y social–, debemos, entonces, “navegar con tino y firmeza” para superar los escenarios aquí expuestos, haciendo posible una educación superior y para lo superior, que permita:

“...la formación para todos y no apenas para la minoría; la educación para el mañana y no para el ayer; la educación para un mundo globalizado, donde solo se es si se valora lo propio; la educación que abstrae y concreta, que entreteje y construye a partir de lo mediato y lo inmediato; una educación, en fin, para el saber y también para la vida” (Gómez, p. 207). ■

Notas Bibliográficas

1. Gómez B., Hernando (1998). Educación: La agenda del siglo XXI, hacia un desarrollo humano, PNUD, TM Editores, Colombia.
2. Gómez, Pedro, et al. (1998). “Desarrollo profesional de directivos y profesores: motor de la reforma de las matemáticas escolares”, en *La investigación: fundamento de la comunidad académica*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Alcaldía Mayor Santa Fe de Bogotá.
3. McFarland, Lynne, et al. (1996). Liderazgo para el siglo XXI, Editorial McGraw-Hill, Santa Fe de Bogotá.
4. Perfeth, Mauricio, et al. (2001). “Alternativas exitosas en la educación rural en Colombia”, en *Coyuntura Social*, No. 25, Fedesarrollo, noviembre, Bogotá, Colombia.
5. Quintero, Martha Cecilia, et al. (1998). “Estrategias para el desarrollo del pensamiento y la convivencia social a partir de las Ciencias Sociales”, en *La investigación: fundamento de la comunidad académica*, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Alcaldía Mayor Santa Fe de Bogotá.
6. Stephen, Elliot, et al. (1996). Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning, Editorial Brown and Benchmark, U.S.A.