

PROFESOR ARTURO MENA LORCA
DECANO FACULTAD DE CIENCIAS. INSTITUTO DE MATEMÁTICAS

Situación crítica

Tengo la impresión de que, desde hace algún tiempo, en la universidad, vivimos en permanente crisis.

Con ello no me refiero, a crisis de valores ni financiera, obviamente.

Un aspecto crítico para la universidad es, por ejemplo, el del recambio generacional, que no estamos haciendo de la manera más apropiada. En ese sentido, me alegra la invitación que hoy ha hecho el Rector, y creo que debemos hacer acciones más orgánicas al respecto.

Ahora bien, en el extremo oriente, como se sabe, el equivalente de nuestra palabra *crisis* está compuesto de dos ideogramas: el primero de la palabra *peligro*, y el inicial del vocablo *oportunidad*. Peligro y oportunidad, pues, presentes entre nuestras ya múltiples y crecientes ocupaciones, y es tarea nuestra aprovechar la una y evitar el otro.

Procuraré referirme a un asunto que estimo crítico para el desarrollo de nuestra universidad. Se me excusará, espero, la forma burda del tratamiento, pues, a mi incompetencia para desarrollarlo en propiedad se añade el escaso tiempo de que disponemos en esta reunión solemne, que impide que entre en disquisiciones más precisas.

Ignorancia progresiva

He aquí la preocupación que quiero hacer explícita: *los alumnos que llegan a esta universidad están o son cada día más ignorantes.*

Una afirmación un tanto áspera, pero suficientemente avalada por los datos que cualquier observador puede reunir; si bien ignoro en qué medida precisa ella es válida para otras áreas que las de la ciencia y la tecnología, que me son más cercanas, creo que sería oportuno disponer, comunitariamente, de una mirada más detallada sobre el particular.

Muchos nos acompañan en esta preocupación: seguramente generaciones anteriores la expresaron; Séneca lo hizo, y también el autor desconocido de una tableta babilónica un milenio anterior al filósofo. Convengamos en que, si se trata de una queja, no es demasiado original, ni audazmente innovadora.

¿Se puede decir que los alumnos de hoy sean más flojos que antes? ¿Se puede afirmar que sean menos inteligentes? Revestiría importancia poder apreciar esto con alguna objetividad. En cualquier caso, asertos como estos deberían buscar otro asidero que el del solo *parecer* (al estilo de Jorge Manrique), o el de la sola impaciencia o de nuestros sentimientos de frustración.

Sí se puede afirmar que 7 de cada diez estudiantes universitarios chilenos no tienen tradición universitaria alguna en sus respectivas familias. Se sabe, además, que la gradual variación de la composición socioeconómica de nuestros propios alumnos ha llevado a que, en la actualidad, una proporción similar provengan de los establecimientos educacionales que tienen inferiores rendimientos.

Además, si nos referimos a quienes ingresaron este año a las universidades del país, conviene recordar que ellos estaban en el segundo ciclo de educación básica cuando la OCDE, poseedora de los instrumentos mejor validados en el mundo en materia educacional, declaró, entre otras muchas cosas de interés,

que en su mayor parte, *estos* alumnos aprendían materias fundamentales con profesores que no solo no las sabían, sino que no tenían confianza en lo que hacían.

A estos hechos que deterioran nuestros procesos educacionales, debemos agregar aun el analfabetismo funcional que afecta a amplios sectores de nuestro país.

¿Podemos esperar contingentes mejor preparados en el futuro inmediato? ¿Puede una campaña publicitaria suficientemente buena y apropiadamente costosa conseguirlo? ¿Cambiará sorpresivamente este estado de situación? Es obvio que no debemos ser excesivamente optimistas.

Algunas consecuencias

¿Estamos haciendo lo suficiente, académicamente hablando, por estos alumnos que aceptamos en nuestras aulas? No parece: les ofrecemos un currículo inflexible; no les brindamos suficientes salidas intermedias, y hay quienes tras dos, tres, cuatro años con nosotros, se van con las manos vacías.

Muy inquietante, estudiantes que por ser considerados defectuosos fueron expulsados de nuestra casa suelen ser los buenos alumnos de lo que hoy llamamos 'la competencia', y atribuir esto a que en esa competencia no haya los estándares de rigor que entre nosotros no es respuesta suficiente para esta desventura.

Además, si un alumno es expulsado por mal rendimiento, si tiene medios económicos podrá intentarlo nuevamente en otra u otras instituciones. El más pobre, por el contrario, se habrá jugado tal vez la única carta que podía. Pero, conviene preguntarnos, ¿realmente la pudo jugar?

En Matemáticas, por ejemplo, se observa casos de estudiantes que tuvieron una formación deficitaria y que comienzan el primer semestre sin entender,

realmente lo que se les habla, e irremediablemente lo reprueban; en la repetición, tal vez aprendan algo, pero la velocidad del estudio y las capacidades que demanda (particularmente, lingüísticas) les hacen nuevamente reprobar –y comenzará entonces su historia de solicitar excepciones–. En oposición a ello, un alumno de un colegio académicamente bien dotado cursará en el primer semestre una suerte de quinto medio, y conocerá los apremios del ingreso a la enseñanza superior a comienzos de su segundo período.

En adición a lo anterior, para quienes proceden de ‘buenos’ colegios, obtener en la prueba de selección universitaria un puntaje de ingreso poco más que suficiente significa pertenecer a la medianía de su curso. Por el contrario, para quien proviene de un colegio mal equipado académicamente, ingresar a la universidad demanda ser uno de los mejores de su promoción.

(Que no se me entienda mal: digo esto con plena conciencia de que son, todos ellos, nuestros alumnos, y que, merecen, todos, nuestra consideración y dedicación. Si cabe alguna duda, agrego que nuestros propios hijos estudiaron, en su mayoría, en colegios comparativamente mejor provistos en diversos ámbitos).

La necesaria equidad

Ante este estado de cosas, podemos, por cierto, invocar que la vida universitaria ofrece algunas distracciones del estudio, y que los alumnos, además, hacen malas elecciones en lo que se refiere a su currículo (para desdicha de los jefes de docencia y otros docentes, empeñados en optimizar los rendimientos).

Pero no podemos, decir, por ejemplo, que el talento no se distribuya uniformemente en el país –al menos, no hasta que tengamos evidencias que avalen tan curiosa afirmación–.

En verdad, no parece que estemos ofreciendo suficientes alternativas, particularmente, a los estudiantes más pobres (y, nuevamente, no me estoy refiriendo al aspecto económico, en el cual la Pontificia UCV realiza los esfuerzos considerables y aun notables que se acaba de señalar en la Cuenta).

Por supuesto, podemos decir con razón que no es nuestra responsabilidad remediar los males del sistema educacional superior chileno, que tiene los tiene variados, notorios y estructurales, y al interior de los cuales se sitúa el que venimos describiendo. Podemos aducir, además, que no es nuestra culpa la mala formación que nuestros alumnos traen de la enseñanza media. Con esto último, estaremos ciertamente en sintonía con quienes reclaman, en ese nivel, acerca de la formación básica, y también con los propios profesores básicos, que tienen ahora a quien volverse con una misma queja. Podemos también invocar que representamos solo una cifra cercana al 3 por ciento de los estudiantes de educación superior del país.

Pero somos también la cuarta o quinta universidad del país en importancia; somos, además, una universidad católica y pontificia, y el fruto de una fundación que hizo también especial declaración de preocupación por los más necesitados.

Si el sistema es excesivamente inequitativo, al menos, no tenemos derecho a aumentar esa inequidad por la falta de opciones que ofrecemos. Por lo demás, a dotar a nuestros alumnos de las competencias necesarias se refiere explícitamente la sección 1.1 del primer eje de nuestro Plan Estratégico.

El rigor necesario

No pretendo haber logrado en este breve lapso una síntesis apropiada de los elementos que componen este gran problema: hay otras cosas en juego, y muy importantes.

Por de pronto, está el riesgo de que, al ocuparnos de los alumnos en situación

deficitaria, terminemos por desaprovechar los talentos de los actualmente más capacitados, y hay ciertos estándares de rigor que acompañan a la actividad universitaria de calidad.

Pero aún así cabe preguntarse: si, como es natural, no se puede renunciar a esos estándares de rigor, de exigencia, la cuestión –puesta en evidencia por los procesos que han ido incorporándose a nuestros usos culturales internos– es, seguramente, cuál es la exigencia *correcta*, aludiendo con ello no a su *nivel*, sino a su *pertinencia*. Sobre esta materia hay aún camino largo que andar, pues, obviamente, no se trata de lo que a cada uno de nosotros como individuos pueda parecernos, sino de lo que en forma colegiada podemos sostener frente a lo que el medio nos demanda, es decir, de cara a nuestra responsabilidad social explícita.

Discusión universitaria

Sin duda, un debate universitario sobre este tema nos propondrá algunas preguntas de importancia, siendo posiblemente la primera si nos bastará con solo imitar las tentativas de otros: hay la experiencia de haber transitado por senderos cuyos generadores han ya abandonado para mirar en direcciones más promisorias, y no tenemos derecho a acumular atraso sobre atraso. Respecto de esto último, es bueno recordar que nos atañe también el resguardo de nuestra identidad cultural.

Vueltos hacia nosotros mismos, se nos hará ostensible una vez más que, sobre temas de esta envergadura subscribimos posturas en cierto modo antagónicas, que comienzan a diferenciarse ya en el valor que atribuimos a unos y otros aspectos de la enseñanza universitaria.

Por ejemplo, está claro que, en general, un profesor universitario no necesariamente conoce la enseñanza como campo de estudio en sí, y que es muy conveniente que introduzca otras perspectivas en su hacer, a pesar de su reticencia. Sin embargo, de eso a la noción (ingenua, irreal y no avalada por

la evidencia disponible) de que todo docente universitario deba tener formación pedagógica hay un buen trecho.

Comenzar la discusión diciendo que docente que no ha tenido preparación pedagógica no sabe, por ello, enseñar, constituye un error político, histórico y técnico. En el otro extremo, iniciarla desde el concepto de que tal profesor no necesita incorporar elementos que puedan mejorar grandemente su accionar es un error histórico, técnico y aun lógico –pues se asienta en la autorreferencia–.

Entre los extremos bienintencionados e ingenuos que solemos caricaturizar de proponerse sin más *subir los niveles* y de hacer *enseñanza entretenida* y sin destino hay, seguramente, espacio para reencontrar los valores esenciales de una institución que debe resguardar los estándares de rigor que el país necesita y a la vez cuidar de que sus alumnos tengan una real oportunidad de alcanzarlos: un trabajo verdaderamente interdisciplinario, un espacio real, universitario y fecundo de participación.

Necesidad del estudio

Para realizar ese debate, reflexionar –entendiendo por esto la sola conversación a partir de nuestros respectivos y habituales modos de pensar– en común no parece suficiente, y ello no solo por las razones esbozadas: En primer lugar, se ha hecho en el país reflexión en el ámbito educacional por al menos medio siglo, sin resultados enteramente satisfactorios. En segundo término, los únicos acuerdos que se puede alcanzar por esta vía son de tipo político, e ineficientes, al modo del consabido y ya suficientemente desacreditado de ‘nosotros nos encargamos de este aspecto y ustedes de ese otro’. La reflexión conjunta parte, además, del supuesto de que tenemos todos los elementos para alcanzar una solución, cosa, por decir lo menos, controversial.

¿Cuál puede ser, entonces, una alternativa más realista de camino comunitario en esta materia?

Seguramente, el estudio en su acepción más amplia, que incluye, claro, la discusión, pero también el acopio de información, la indagación, la puesta en práctica, y, por encima de todo ello, la generación de conocimiento que el país urgentemente necesita.

Necesidad de evidencias

Esto significa, obviamente, aventurarse más allá de la propia opinión, por seria, compartida y largamente sostenida que ella sea.

Al respecto, vale la pena traer a colación que, en el Foro Global de Educación de 2005, un alto personero de la OCDE, al terminar su exposición, dejó una frase en exhibición: “y recuerda, sin *datos*, tú eres sólo otra persona con opinión” –se referiría, claro está, a análisis de datos–. Ciertamente, la frase es, además de grosera, epistemológicamente, cuestionable e incluso, un tanto ingenua. Pero tiene la virtud de aludir al exceso de juicios infundados, inconducentes, incluso, ocasionalmente irresponsables –estén o no a la moda–.

Avanzar en ese espacio requerirá seguramente de apertura suficiente para realizar el estudio que se propone, pues hallaremos, a no dudarlo, tanto situaciones que nos parezcan familiares y fácilmente compartibles, como otras que contraríen nuestros supuestos.

Por ejemplo, encontraremos tal vez que los cursos apresurados de nivelación tienen un éxito necesariamente limitado, o que un porcentaje importante de alumnos muy ignorantes pero bien dotados puede comenzar sus estudios de manera feble, pero, a la postre, en comparación con el alumno común, comprometerse más con el estudio y demorarse menos en completarlos. Menos inesperado resultará, según creo –pero es importante señalarlo

explícitamente– que aquellos de nuestros estudiantes de nivel socioeconómico bajo pueden experimentar serios tropiezos en sus semestres, ya sea porque quien les ayuda en su sustento perdió su trabajo, o porque la enfermedad de un familiar le obligó a buscar fuentes extras de ingreso –y nuestro Reglamento de Estudios, en ese aspecto bastante atrasado, no reconoce, por ejemplo, la posibilidad de ser estudiante de tiempo parcial–.

Responsabilidades ineludibles

Entre las primeras cuestiones que nuestro estudio debería señalar está, seguramente, la de separar, en la discusión, los aspectos políticos de los propiamente técnicos, los datos de los deseos, y reconocer que hay ámbitos irrenunciables.

Es fácil reconocer dos de esos ámbitos: uno es el de quien se encarga de una reflexión de conjunto o de datos generales acerca de la actividad educacional, y que los participa a la comunidad para su ilustración y toma de decisiones; el otro proviene del conocimiento educativo generado al interior de cada disciplina, que es determinante en los aprendizajes y que es desconocido y aun inabordable por los no iniciados –en algunos casos, como en el de la *Didáctica* propiamente tal, este conocimiento posee sus propios y explícitos marcos teóricos–.

El ámbito irrenunciable común, sin embargo, es el que forma nuestra tradición universitaria compartida. En otras palabras, no podemos delegar los ámbitos que nos corresponden porque son parte de nuestra tarea, ya sea común o específica.

Las evidencias (esto es, la generación y el examen de datos en marcos de análisis siquiera en forma embrionaria), nos irían indicando seguramente con mayor claridad la dirección que debemos tomar.

De otra manera, podríamos, por ejemplo, continuar con afanes tan

excesivamente optimistas y contradictorios –y tan desprovistos de compromiso, agregaría– como el de reclamar, respecto de determinadas asignaturas, a la vez por el escaso número de alumnos aprobados y el insuficiente nivel de conocimientos alcanzado por quienes la aprueban.

A manera de ejemplo

Ya al terminar, quiero proponer un ejemplo de tema de discusión:

La terminología internacional, de origen anglosajón (la francesa es mucho más precisa), distingue entre el *conocimiento pedagógico*, el *conocimiento de los contenidos* y el *conocimiento pedagógico de los contenidos* (aquél que permite que un profesor auxilie a un alumno en sus eventuales dificultades de aprendizaje). Ahora bien, el proyecto Coactiv, largo y riguroso estudio realizado en el Instituto Max Planck de Estudios Humanos, encontró que hay una correlación muy estrecha entre los dos últimos y su dominio por parte del profesor y los aprendizajes de los alumnos. Por comparación, el *conocimiento pedagógico* tuvo una incidencia bastante menor, al punto que se estaría pensando en modificar la formación de profesores alemana en este sentido. El resultado anterior es refrendado por un experimento que incluyó el estudio: se pidió a experimentados profesores de ciencias naturales del Gymnasium y a estudiantes de postgrado de matemáticas sin preparación pedagógica alguna impartir las mismas materias: los aprendizajes de los alumnos a quienes les enseñaron los estudiantes de postgrado fueron ligeramente mayores.

La cuestión es, por tanto, bastante más compleja de lo que cabría pensar, y no tenemos la opción de zanjarla con frases de compromiso al estilo de *tú tienes tu verdad y yo la mía*.

Algunas certezas

Volviendo explícitamente al tema de los alumnos que ingresan en condiciones deficitarias a nuestras aulas, pienso que podemos comenzar con algunas certezas:

- que no hemos alcanzado, comunitariamente, claridad suficiente o suficientemente compartida;
- que no podemos estar satisfechos con lo que hacemos al respecto (es esa la razón de que sea uno de los desafíos explícitos de nuestro Plan Estratégico);
- que el país necesita una respuesta (pues, en la generalidad de las instituciones universitarias, se desperdicia sus recursos humanos y materiales por falta de claridad en esta materia), y
- que hay demasiados proyectos personales que dolorosa e injustamente se atrasan, se frustran, se cercenan.

Aspecto financiero

Incidentalmente, tal vez lo más fácil de advertir es que una estrategia comunitaria en este asunto es *rentable* para la universidad, en términos de retención de alumnos y por tanto de postulación a recursos concursables del Estado y también de rendición de cuentas de esos fondos en un escenario competitivo cada vez más incierto.

Muchas gracias.