

LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR COMO UN EJERCICIO EFECTIVO DE DERECHO. LECCIONES Y DESAFÍOS DESDE LA UACM

ELDA ALEJANDRA GARCÍA ALARCÓN
NATALIA D'ANGELO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

La presente ponencia plantea que una formación universitaria con equidad solo se puede conseguir en el efectivo ejercicio del derecho de cada estudiante a recibir educación de calidad, con pertinencia y relevancia, y que esto solo es posible a través de un enfoque pedagógico centrado en el estudiante. Para la construcción de esta propuesta, se retoma la experiencia del sui generis proyecto educativo de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), cuya realización e impacto en las trayectorias tanto de estudiantes como de docentes, supone una serie de aprendizajes respecto a las prácticas y procesos que deben promoverse desde el aula en busca de la equidad, así como el reconocimiento de las dificultades más persistentes que obstaculizan un aprendizaje y un desarrollo justo para cada uno y cada una.

Palabras clave: Equidad en educación superior, educación centrada en el estudiante, derecho a la educación.

Introducción

La distribución en México del bien común que es la educación, particularmente la educación superior, ha sido históricamente desigual y esta situación, se mantiene en la actualidad. Esta se manifiesta en múltiples indicadores, como las oportunidades de ingreso, donde no ha podido reducirse la brecha entre los estratos sociales más desfavorecidos y los menos desfavorecidos de manera significativa, a pesar de los esfuerzos en el incremento de la cobertura (Solís, 2014) –que a veces pareciera indicar que la demanda ha sido satisfecha–, la tasa de escolarización, donde las brechas entre estratos se encuentran lejos de cerrarse (Mendoza, 2016), y la composición social de la matrícula, que muestra cómo por cada estudiante inscrito perteneciente al quintil más bajo de ingresos,

hay 12.4 del quintil más alto (CINDA, 2016, p. 12). Persiste la desigualdad también en la distribución de oportunidades que tienen los y las jóvenes para ejercer su derecho no solo a acceder a la educación, sino a persistir en ella, a lograr resultados significativos y a concluirla.

En los últimos años, la formulación de políticas de equidad por parte del sistema de educación superior se ha caracterizado por el otorgamiento de becas y la creación de nuevas IES. Esta concepción de la equidad, enfatiza la ampliación del acceso y no atiende a las necesidades, intereses y expectativas de los y las jóvenes que la demandan, ni busca satisfacerlas. En ese sentido, responden a una concepción limitada de la equidad.

Esta visión de las soluciones se ha limitado así al reconocimiento de la igualdad formal, con el incremento en las oportunidades para todos, y al trato desigual a quienes se encuentran en condiciones reales de desigualdad. Es decir, con las becas se han considerado solamente las dimensiones horizontal y vertical de la equidad, que comprenden la distribución de recursos financieros, materiales y humanos, dejando desatendida una tercera dimensión que corresponde a los efectos, a los resultados educativos, a una distribución no material de este bien (Dowd y Bensimon, 2015).

La búsqueda de respuestas para favorecer una distribución más equitativa de los medios para realizar trayectorias exitosas –entendidas estas en un sentido lato–, una cada vez menos condicionada por el origen socioeconómico, se presenta actualmente como una importante deuda del sistema educativo mexicano y un imperioso desafío para la investigación.

Esta tarea, en su complejidad y envergadura, debe comenzar entonces por la revisión de concepciones y un dimensionamiento más justo de los ámbitos que comporta, por la asunción de que la equidad en educación superior comprende una distribución de los recursos y los procesos educativos que permita que “los y las jóvenes provenientes de los estratos sociales más desfavorecidos tengan acceso a una educación de calidad y desarrollen procesos de aprendizaje significativos que les permitan beneficiarse de la misma para mejorar sus condiciones de vida” (Silva, 2017).

Si bien este cometido atañe a distintos actores en diversos niveles, como a funcionarios, en el diseño e implementación de política pública y la asignación de presupuesto, y a las universidades en la creación de dispositivos de atención o la revisión de planes y programas de estudios, un campo de sustantivo interés para la investigación educativa es el del trabajo que los y las docentes realizan en el aula y en torno a ella.

En la presente ponencia se propone que la atención efectiva para la equidad requiere de un enfoque pedagógico centrado en el estudiante y que las prácticas y los procesos a que este da lugar tienen su origen en el reconocimiento, por parte de docentes y estudiantes, del derecho que tienen a recibir una educación de calidad, pertinente y relevante, y en el efectivo ejercicio del mismo de manera cotidiana en el aula. Esta propuesta se sostiene a partir de la revisión de los hallazgos de una

investigación realizada acerca de la eficacia del proyecto educativo de una universidad pública mexicana, la UACM. Dicha investigación privilegió la observación de la efectiva permanencia, compensación de desigualdades y logro de resultados significativos, los cuales aportan algunas valiosas respuestas a la pregunta de ¿cómo favorecer la equidad en educación superior desde el trabajo que se realiza en el aula?

La UACM

La investigación realizada corresponde a un estudio de caso sobre la UACM, institución que provoca un gran interés en términos teóricos y analíticos por el carácter único en el país de su ingreso irrestricto, la singularidad de orientar su proyecto educativo en su totalidad –perspectiva pedagógica, dispositivos de atención, diseño de planes de estudio, conformación de cuerpos colegiados de toma de decisiones, etcétera– por un enfoque centrado en el estudiante y, finalmente, por la insólita composición de su población –jóvenes y adultos provenientes de sectores desfavorecidos, en áreas marginadas de la ciudad, con trayectorias educativas interrumpidas, marcadas por la instrucción en condiciones poco favorables y, con frecuencia, con experiencias reiteradas de exclusión en sus intentos de acceder a otras IES–.

El estudio consistió más de dos docenas de entrevistas no estructuradas y semiestructuradas a informantes clave entre los y las docentes, estudiantes y personal académico y administrativo, así como en la observación del trabajo realizado en el aula. Aunque la propuesta metodológica se realizó en torno a la realización del proyecto educativo de la UACM en uno de sus cinco planteles, la experiencia de estudiantes tomando cursos, y de docentes y el resto de la planta desempeñando funciones en otras sedes académicas, llevó al estudio a desbordar la circunscripción primera y dar cuenta, en alguna medida, de la realidad de todas ellas.

Se buscó conocer en este acercamiento empírico la manera en que la universidad consigue, con la puesta en marcha de su proyecto educativo, que sus alumnos persistan, vean compensadas sus desigualdades y logren resultados educativos significativos. Si bien otros elementos fundamentales del proyecto son condiciones de posibilidad que apuntalan, sin lugar a dudas, la potencia que reside en la forma de la atención docente, como el ingreso irrestricto y la flexibilidad curricular y en ritmos de estudio, se considera que la verdadera base para la efectividad se encuentra en el aula.

La UACM señala que el estudiante es el centro de la acción y su razón de ser, y su propuesta pedagógica se define por su interés fundamental en este sujeto, en su desarrollo, sus necesidades e intereses, en su aprendizaje y su activo involucramiento en él. Este modelo se corresponde en con las formas en que se entienden la educación y el aprendizaje en la UACM, y que subyacen a su proyecto, como lo son: la noción de que la educación es un derecho ciudadano y condición vital para la construcción de una sociedad más justa, de que toda persona que desee estudiar puede hacerlo en

las condiciones adecuadas, de que el sujeto es la parte central en el proceso de aprendizaje dado que este ocurre cuando el primero reelabora y construye conocimiento a partir de ideas previas y, finalmente, que él es también, por ello, sujeto activo y responsable de su proceso formativo. El enfoque es además consistente con los fines que se propone esta institución, particularmente, el de contribuir al desarrollo cultural, profesional y personal de los estudiantes.

Esta orientación axiológica se traduce luego en una orientación práctica que consiste en una serie de mecanismos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en que se ven involucrados docentes y estudiantes: la atención grupal que se da en el aula para el desarrollo de contenidos y habilidades; la atención personalizada en la forma de asesorías, donde se trabajan uno a uno segmentos problemáticos del programa de estudios, o en la forma de tutorías, donde se entabla una relación para el seguimiento de la trayectoria; además de las evaluaciones diagnósticas y formativas, independientes de la certificación administrativa de los cursos.

La educación centrada en el estudiante

Para la revisión de la puesta en marcha de estos mecanismos y la eficacia en la consecución de los objetivos propuestos, se decidió realizar un análisis orientado por el marco del actual estado de conocimiento en la investigación educativa de la educación centrada en el estudiante, mismo que se presenta brevemente a continuación.

Esta es una aproximación pedagógica al aprendizaje, fuertemente impulsada por la declaración de la UNESCO en 1998, por el Proceso de Bolonia en 2009, y cuya premisa de que se produce un aprendizaje de mayor calidad con el activo involucramiento del estudiante en el proceso de aprendizaje que con estrategias de enseñanza tradicionales, es apoyada actualmente por una abundante literatura (Harris, Spina, Ehrich, & Smeed, 2013; Sharan, 1990, citado en Mascolo, 2009). Incluso se ha sugerido que tiene un efecto significativo particularmente en el aprendizaje de estudiantes provenientes de contextos desaventajados (Harris et al., 2013). Sin embargo, aun cuando algunos investigadores consideran que este enfoque no es solamente pedagógicamente deseable sino moralmente necesario, existe también una línea crítica que apunta a una supuesta falta de eficiencia pedagógica (Neumann, 2013).

Los primeros planteamientos de la educación centrada en el estudiante se remontan a principios del siglo XX, con las propuestas del constructivismo de Piaget y la educación progresista de Dewey (Mascolo, 2009)¹. Fue el psicólogo estadounidense Carl Rogers quien acuñó el término *student-centered*, en una publicación de 1951 en la que propone una visión distinta de la educación basada en la perspectiva psicoterapéutica desarrollada por él mismo, donde la enseñanza debía ser no directiva y orientarse en cambio a la relación de persona a persona (Zinring, 1999). Aun cuando Rogers no brinda una conceptualización precisa, su idea puede definirse a partir de los atributos con

que la siguió caracterizando en obras subsecuentes: la reorientación de la acción, de la transmisión directiva de conocimientos al aprendizaje; el reconocimiento de los estudiantes como participantes activos en su proceso de aprendizaje y responsables del mismo; la incorporación de los criterios de significatividad y relevancia para el alumno como fundamentales en el trabajo de enseñanza, y por último, el replanteamiento del rol del docente como facilitador y creador de oportunidades de aprendizaje (Lobato & Guerra, 2016; Zinring, 1999).

La gradual extensión y posterior popularización de este término en la década de los noventa no llevó, curiosamente, al acuerdo en torno a una definición más rigurosa; la educación centrada en el estudiante, con su alto perfil global, continua siendo una expresión ambigua (Education International & European Students Union, 2010a; Tangney, 2014) e insuficientemente teorizada (Starkey, 2017).

Algunas investigaciones han identificado los rasgos que comparten las múltiples definiciones propuestas, apuntando con ello a un conocimiento más preciso respecto a los que son sus componentes principales y a una comprensión mínima compartida en ausencia de un concepto establecido.

De manera sobresaliente en estos esfuerzos de reconocimiento y síntesis, Starkey (2017) encontró, a partir de una revisión sistemática de la literatura existente sobre este enfoque, que las distintas definiciones comparten tres dimensiones que se traslapan. La primera de ellas es la cognitiva, que tiene que ver con que los profesores diseñen y posibiliten experiencias de aprendizaje, en las que se construya sobre el conocimiento previo del estudiante para favorecer su desarrollo cognitivo. La segunda concierne a la agencia, y se busca en ella dar a los estudiantes la oportunidad de ser activos participantes en su educación, para ayudarles a desarrollar un sentido de pertenencia y empoderamiento, la consciencia del propio desarrollo cognitivo y la autorregulación. La tercera es la humanista, que comprende “el diseño de experiencias de aprendizaje alineadas con las preferencias cognitivas, aspiracionales o de intereses de estudiantes individuales.” (2017, p. 6). Esta última toma en cuenta, además, las necesidades sociales, emocionales y de desarrollo personal para favorecer la motivación intrínseca y la eficacia, a través de su derecho a la autodeterminación.

No se encuentran con frecuencia, sin embargo, pautas para la implementación de este enfoque; se suele presentar como una disposición de la institución y de los participantes, que se caracteriza por ciertas prácticas, objetivos y formas de pensar. Y es que, dado que el aprendizaje centrado en el estudiante se define por su interés fundamental en este sujeto, en su desarrollo, sus necesidades e intereses, no puede prescribirse de antemano un riguroso modelo a seguir que garantice una respuesta exitosa a estas inquietudes en cada experiencia. En el nuevo paradigma en la educación superior, el del aprendizaje, las respuestas acerca de cómo organizar las experiencias educativas no están dadas, por ello la consigna es la búsqueda constante de métodos y estructuras que funcionen y funcionen mejor (Barr & Tagg, 1995).

Los hallazgos

En correspondencia con el cierre del breve marco expuesto anteriormente, se observa que el proyecto de la UACM carece de una prescripción detallada respecto al trabajo que deben realizar los docentes. Su propuesta se encuentra en un ideario que describe, con descripciones muy generales, el funcionamiento que sugiere y la dimensión del aprendizaje deseable, uno forjado en el constructivismo, que es significativo, basado en conocimiento previo y que permite seguir aprendiendo a lo largo de la vida. La ausencia de regulación sobre la realización del proyecto en el aula, confiere a este un carácter de invitación, de provocación, de orientación para todo aquél que quiera seguirla. Sí se precisan en la Ley de la universidad, sin embargo, la atención grupal y personalizada en asesorías y tutorías como derecho de todo estudiante.

Sin obligaciones formales de por medio, ocurre, como era de esperarse, que convivan en la UACM docentes que creen en el valor del proyecto y su potencial en la formación de los estudiantes, que han asimilado estas concepciones y se esfuerzan por realizarlas, y quienes, con una visión más tradicional de la docencia y la educación universitaria, tienen una práctica más limitada y alejada de este enfoque. En el amplio espectro de experiencias educativas al que dan lugar estas posiciones, que van, en sus extremos, del desprecio por la propuesta a la innovación permanente, se consigue transformar la mirada de los estudiantes. Sus trayectorias han sido tan uniformemente instruccionales y monótonas, que un cambio en la disposición y uso del mobiliario o la invitación a participar y proponer en clase, esto es, cambiar la centralidad del profesor y la enseñanza al estudiante y su aprendizaje, es suficiente para sorprenderles y comenzar a estimular la reflexividad acerca de sus propios procesos.

El proyecto educativo obliga al reconocimiento, por parte de docentes y estudiantes, de que se llega a la UACM con importantes rezagos de los cuales no se es responsable, de que una formación justa que corresponda al derecho que tiene todo ciudadano a la educación de calidad para una vida digna, debe favorecer el aprendizaje, el desarrollo integral y promover la autonomía para el reconocimiento de los propios intereses, la toma de mejores decisiones y la asunción de responsabilidad por ellas.

Se encuentra que esta explícita declaración y su repetición constante en la realización contingente de un proyecto que depende más del interés y el convencimiento que de la norma, resulta fundamental en la continua reflexión y discusión en la comunidad académica en torno al proyecto y cómo mejorarlo, en torno a su asimilación por parte de estudiantes y docentes.

Con una mayor o menor disposición, unos y otros ponen en práctica la propuesta. En este gran esfuerzo cotidiano, se reconocen las siguientes lecciones para la equidad en la educación superior.

En primer lugar, con respecto a la permanencia, se encontró a partir de los testimonios que la realización del proyecto está caracterizado por la presencia de profesores con un fuerte interés por el mismo y la consecución de sus objetivos. Pudo constatarse en la experiencia de los informantes y en la observación del trabajo en aula de distintos docentes que existe un compromiso y se realiza un esfuerzo notables. Se trata de una docencia significativa, una de impacto que se da en una relación que pasa por lo personal. Porque los estudiantes aquí demandan, de manera general, para transformar la manera de aprender que han conocido y utilizado a lo largo de su trayectoria educativa, ayuda en la revalorización de ellos mismos como sujetos con la capacidad de hacerlo.

De manera muy importante en el desarrollo de procesos educativos que favorezcan trayectorias exitosas, se reconoce que los docentes realizan esfuerzos particulares por atender y estimular de manera permanente tanto los ritmos de aprendizaje de los estudiantes como sus intereses, con una perspectiva de largo plazo. En la atención grupal en el aula, se reconocen las debilidades y se responde ante ellas, privilegiando, por ejemplo la claridad en el uso del lenguaje en el planteamiento de problemas en clases de matemáticas cuando se reconoce que este puede representar una importante dificultad; también, atendiendo al avance regular de la totalidad de los estudiantes, buscando incorporar a los casos de mayor rezago.

En torno a la compensación de desigualdades, aquella que no corresponde a insumos como becas sino a la condición de desventaja con respecto a los niveles esperados en materia educativa, el perfil de la población a quien va dirigido el proyecto lleva a asumir esta como una tarea permanente. Si bien el trabajo sobre el rezago ocasionado por los deficientes antecedentes escolares se concentra en el primer semestre, que fue especialmente diseñado para la preparación en términos de trabajo remedial, propedéutico y de alfabetización académica, este suele persistir de manera aguda por más ciclos.

Dado que la situación es generalizada entre la población, no se niega la necesidad de atención. Los espacios de tutoría, aunque no funcionan de manera idónea en todos los casos, sí permiten muchas de las veces el reconocimiento de las deficiencias con que llegan los estudiantes y las áreas que deben trabajarse con mayor urgencia, para el posterior trabajo puntual, con el tutor o con docentes más pertinentes en sesiones de asesoría. Para tratar el enriquecimiento del capital y el conjunto de capacidades que se requieren en la vida académica, se encuentra, de acuerdo a los estudiantes, una excelente disposición para el trabajo permanente y una actitud de respeto y buen trato. Estos muchas veces resultan más necesarios y beneficios para los alumnos que un amplio conocimiento experto. Otros rasgos muy importantes que permiten que los estudiantes busquen activamente la asistencia de los profesores, es la paciencia y la calidez que estos marcan en la relación y que les invita a reconocer sus dificultades y hacer el esfuerzo de abordarles, sorprendentemente, aun cuando no hayan tomado clase con ellos.

Parece funcionar también, de acuerdo a varios docentes, la estimulación que realizan en el sentido de la asunción de corresponsabilidad, de hacer un trabajo cuidadoso, minucioso en la atención grupal e individual e invitar explícitamente a responder con el mismo compromiso.

Finalmente, se recupera aquí el desarrollo de múltiples iniciativas encontradas a lo largo de la investigación. Docentes de todas las áreas del conocimiento, de manera personal o trabajando de manera colegiada, generaron y llevaron a cabo propuestas para la preparación de materiales didácticos, manuales, espacios informales, incorporación de TIC e incluso la implementación de metodologías completas para la didáctica de disciplinas específicas.

En último lugar, con respecto al logro de resultados significativos, debe decirse que, más allá del reconocimiento de haber aprendido, se encontraron testimonios de transformación de las trayectorias personales en estudiantes y en docentes. La participación en la realización del proyecto de la UACM se presenta como una en la que se adquieren conocimientos, se desarrollan habilidades, se modifican actitudes y se expande la perspectiva de vida a partir de la fuerte confrontación de la realidad, del gran esfuerzo que se hace y del importante incentivo que, en ambas vías, presenta la consecución de resultados pequeños en el trabajo diario, y sustantivos al término de la formación universitaria.

La gran calidad docente que marca las experiencias que los estudiantes tienen en el aula y la relación que los profesores proponen con ellos mismos, con los objetos de conocimiento, su capacidad de comprenderlos y hacerse responsable del propio desarrollo, promovieron en todos los casos conocidos directamente, y en muchos de forma indirecta, un ejercicio fructífero y gozoso del derecho a la educación, que se reconoce de calidad.

Conclusiones

La experiencia rescatada a partir de la evidencia recogida en esta investigación muestra cómo el camino emprendido por esta IES, representa una apuesta hacia una mayor equidad.

A pesar de la diversidad de opiniones y las tensiones persistentes en torno a la adopción de esta propuesta pedagógica, es importante rescatar el impacto que la misma tiene, aún cuando su desarrollo permanezca inacabado y cuestionado. El debate interno sobre la necesidad de innovación y actualización pedagógica no ha perdido de vista la importancia de colocar en el centro al aprendizaje y al sujeto destinatario de él: el estudiante. Esto en sí mismo constituye una lección en el camino hacia la equidad.

La evidencia que surge de los estudiantes, también restituye el valor de la propuesta. Estos distinguen los modos de trabajo en el aula que más los favorecen, reconocen el valor aportado a partir de las prácticas pedagógicas de quienes se esfuerzan en dar vida al proyecto.

La aceptación comprometida, cálida y esforzada por parte de docentes y estudiantes de la invitación que presenta este proyecto educativo, hace posible el trabajo permanente por avanzar de a

poco en contenidos, habilidades, actitudes, concepciones, que van deshaciendo las dificultades que, en materia educativa, presenta la condición de cada persona y transformando sus capacidades para un disfrute más equitativo de las oportunidades para su desarrollo profesional y personal.

Notas

1 De acuerdo a Neumann (2013), otros pensadores como Rousseau, Montessori y Freire desarrollaron de alguna manera particulares y disímiles versiones de centralidad del estudiante.

Referencias

- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning. A New Paradigm For Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- CINDA (2016a). Educación superior en Iberoamérica Informe 2016. Informe Nacional México. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/MEXICO-Informe-Final.pdf>
- Dowd, A. y Bensimon, E. (2015). Engaging the “Race Question”: Accountability and Equity in U.S. Higher Education. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books>
- Education International, & European Students Union. (2010a). Student Centered Learning. An Insight Into Theory And Practice. Bucarest: Directorate General for Education and Culture. Recuperado de http://media.ehea.info/file/ESU/07/4/2010-T4SCL_An_Insight_Into_Theory_And_Practice_565074.pdf
- Education International, & European Students Union. (2010b). Student-centred learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions. Directorate General for Education and Culture.
- Harris, J., Spina, N., Ehrich, L., & Smeed, J. (2013). Literature review: Student-centred schools make the difference. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Lobato, C., & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=342146063009>
- Mascolo, M. (2009). Beyond Student-Centered and Teacher-Centered Pedagogy: Teaching and Learning as Guided Participation. *Pedagogy and the Human Sciences*, 1(1), 3–27.

- Mendoza, J. (2016). Retos de la cobertura de educación superior. Conferencia presentada en el 1er Foro Regional Metropolitano sobre Educación del Consejo Regional Área Metropolitana de la ANUIES. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 14 de marzo de 2016.
- Neumann, J. W. (2013). Developing a New Framework for Conceptualizing “Student-Centered Learning”. *The Educational Forum*, 77(2), 161–175. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.761313>
- Solís, Patricio. (2014). Mayor matrícula universitaria. ¿Mayor equidad social?. *Educación Futura* (24/04/2014). <http://www.educacionfutura.org/mayor-matricula-universitaria-mayor-equidad-social/>
- Silva, M. (2017, abril). Las desigualdades sociales en educación superior en México y alternativas posibles para la inclusión y la equidad educativa. Ponencia presentada en el XXXV Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos, Lima, Perú.
- Starkey, L. (2017). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Zinring, F. (1999). Carl Rogers. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 24(3/4), 411–422.