

“SEAMOS REALISTAS, PIDAMOS LO IMPOSIBLE”: ACCIONES REACTIVAS DE LOS ESTUDIANTES¹ ANTE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

MA. JESÚS MARTÍNEZ U.*

El objetivo de la revisión y las sugerencias que surgen de la propia experiencia y que van a ser objeto de análisis y reflexión a lo largo de estas páginas toma como protagonista al estudiante de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Valencia (España) que está cursando los últimos años académicos de su carrera universitaria, pero las reflexiones que de las mismas surgen tratan de hacerse extensivas a todos los estudiantes universitarios, cualquiera que sea su país de procedencia. Éste es, en esencia, un aprendiz adulto que adquiere conocimientos de una manera ciertamente diferente al estudiante que comienza el primer curso de la titulación. Pero se presuponen más habilidades y destrezas: en efecto, los Estatutos de la Universidad de Valencia invitan al alumno a “participar en la toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernan, a través de las asambleas estudiantes de grupo, de centro y de universidad”². Más adelante pueden leerse los siguientes derechos que se reconocen dentro de la Universidad de Valencia:

Cuadro 1

Estatutos de la Universidad De Valencia.

Capítulo Segundo: De Los Estudiantes, Artículo 177

Los estudiantes de la Universidad de Valencia tienen los siguientes derechos que a continuación se señalan, además de los que sean reconocidos en las leyes vigentes y en otros artículos de este Estatuto:

- a) A la libre elección de los estudios que quieran cursar
- b) A recibir una enseñanza adecuada y a contar con los medios necesarios para llevar a cabo una formación científica
- c) A participar activamente y críticamente en las tareas docentes e investigadoras, así como en su programación y ordenación
- d) A participar en el control de la calidad de la enseñanza y de la tarea docente del profesor
- e) A participar en la elaboración de los planes de estudios y a decidir libremente el propio *currículum* con el asesoramiento necesario
- f) A las asignaciones presupuestarias y a los medios materiales necesarios para el ejercicio de los derechos reconocidos en otros apartados de estos Estatutos
- g) A la suspensión de la participación en las actividades académicas, decididas colectivamente
- h) A una valoración objetiva de su rendimiento académico y que esta valoración sea justificada, así como a ejercer las medidas de impugnación correspondientes contra cualquier actuación que consideren injustificada o arbitraria
- i) A beneficiarse de las becas, ayudas y exenciones de la universidad de Valencia establezca a favor de los estudiantes y a participar en los órganos que les otorguen, respetando siempre la igualdad de oportunidades
- j) A recibir una información adecuada de sus derechos y deberes como miembros de la comunidad universitaria, así como del funcionamiento general de la universidad
- k) A la protección de la seguridad social, en los términos y condiciones que establezcan las disposiciones legales que la regulen

* Universidad de Valencia, España. Correo e: mjesus.martinez@uv.es

¹ Se ha querido dotar de manera explícita al término tanto de “estudiante” como de “alumno” de un carácter general, englobando con ello a ambos sexos, y sin distinción del sexo masculino y femenino.

² En el Título Cuarto “De la Comunidad Universitaria”, Capítulo Segundo. Artículo 178: “De los Estudiantes”. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2000), *Estatuts de la Universitat de València*, Valencia, Universitat de València, p. 80.

En otro orden de cosas, nos encontramos también con la Carta de los Derechos y Deberes de los estudiantes, que apelan al alumno a:

Cuadro 2
Carta de Derechos y Deberes de los Estudiantes
Capítulo III: De los Derechos a la participación

Artículo 29:

1. Participar en el control de la calidad de la enseñanza y de la tarea docente del profesorado a través de las vías legalmente establecidas
2. Participar activa y críticamente en las actividades docentes desplegadas por los departamentos, dentro del marco de libertad de estudio y de cátedra (...)
3. Colaborar en los grupos de investigación y participar en las tareas o proyectos de investigación para iniciarse en la investigación científica

A través de ambos textos puede perfilarse cómo, en efecto, la universidad trata de comprometer al estudiante universitario, más allá de dotarle de los conocimientos y herramientas a través de las cuales se irá perfilando su figura profesional: aprendizaje y responsabilidad política para con la universidad se erigen como premisas (también como derechos) recomendables que no sólo ha de acreditar, sino incluso defender el estudiante universitario. El actual escenario que, sin embargo, comparten ambas legislaciones nos remite a una situación real según la cual buena parte de nuestros estudiantes de la Universidad de Valencia (aunque perfectamente extensible a los universitarios de España e incluso del mundo) no han ni siquiera leído de *motu proprio* (esto es, sin que haya sido sugerido y/o trabajado en alguna asignatura más relacionada con la política y la legislación educativas) cuáles son sus derechos, con lo cual este desconocimiento repercute de forma negativa y evidente sobre el disfrute de los mismos, o, en su caso, sobre la protesta ante su posible, hipotética y/o presunta omisión y/o subversión.

Por este motivo, durante las próximas páginas tengo la intención de recobrar el espíritu y talante del legislador que hace las leyes para el conocimiento de la comunidad a quien va dirigida. En este caso, los estudiantes van a ser los verdaderos protagonistas y hacia ellos van a dirigirse mi atención y también mis reflexiones sobre el papel preferente con el que han de irrumpir en la actual universidad. Para poder materializar esta aspiración, cuento con un instrumento de inexcusable valor, la experiencia acumulada pero, al mismo tiempo, más inmediata, primero como alumna, posteriormente como becaria de investigación y en la actualidad como Profesor Ayudante de la Universidad de Valencia, para lo cual me remitiré a mi historia profesional durante los últimos cinco años en la universidad.

A lo largo del texto plantearé tres cuestiones, que ocuparán sus respectivos apartados. En el primero de ellos, con carácter introductorio, es mi intención abordar de manera sumaria cómo tiene lugar el aprendizaje de los estudiantes en el contexto universitario. Esta primera parte dará pie a los dos siguientes apartados, en los que se encuentra el *nudo gordiano* de este artículo que pretende despejar las conciencias y cambiar las actitudes: en la segunda parte planteo cómo, ante esta situación actual presidida por el sentimiento de incertidumbre e incluso desencanto que parece estar sufriendo la actual universidad española, el estudiante ha de encontrar un rumbo y sentido a su trayectoria profesional a través de la for-

mulación de una serie de estrategias que no agotan, ni mucho menos, el conjunto global de alternativas y sugerencias que pueden hacerse desde el escenario de la universidad, pero cuya eficacia ha sido contrastada tanto personalmente como por los testimonios de aquellos estudiantes con los que he mantenido largas y fructíferas conversaciones. Finalmente, esta visión propositiva, siempre abierta a nuevas vías, en constante retroalimentación y avance, no ha de descuidar los retos más inmediatos que plantea la actual universidad, que apuntan hacia un cambio radical no sólo en la concepción de la universidad en cuanto a institución, sino también en el público al que va dirigida y las nuevas funciones y demandas que se asignarán desde el futuro más inmediato.

La universidad y su compromiso con el aprendizaje adulto

Indican los Estatutos con relación al aprendizaje que “*los estudiantes tienen el deber de realizar el trabajo intelectual propio de su condición universitaria*”³. Es precisamente a este alumno al que quiero referirme, al estudiante que ha de intervenir activamente en su propio aprendizaje, asumir las asignaturas desde una perspectiva interpretativa y criticar y participar en el aula individualmente, a través del trabajo en grupos y en las tutorías establecidas a tal efecto. A pesar de que, como señalan Michavila y Calvo, hay ciertamente una literatura muy restringida en torno al tema específico de los estudiantes dentro del ámbito universitario, voy a centrarme en este apartado en dos aspectos que estimo de importancia a la hora de considerar la realidad estudiantil de la universidad. Por un lado, quiero detenerme en la imagen-tipo que ofrece el estudiante de la universidad actual. Por otra, tengo la intención de repasar los desafíos que se presenta a este colectivo en el momento más inmediato.

En lo que respecta a la primera de mis intenciones, y aun siendo consciente de que nos hallamos en un escenario sin duda alejado tanto histórica como ideológicamente de las revueltas estudiantiles de finales de los años sesenta y principios de los setenta que hicieron del lema “*Seamos realistas, pidamos lo imposible*” una realidad, en la actualidad se ha fomentado y extendido una idea del estudiante universitario que sigue unos derroteros totalmente diferentes. En este sentido, la imagen que proyecta hoy la figura del estudiante se ha comparado con la de un mercenario que lucha contra corriente, pero también, siendo ésta más extendida, con la de un ser alienado que acaba mostrando poca sensibilidad y preocupación con las tareas que tienen que ver con el gobierno de la universidad y, en definitiva, con el sentimiento de adscripción como parte activa y responsable dentro del contexto universitario. Ésta es la imagen prototípica que se ha generalizado en torno al estudiante del entorno universitario de la década de los noventa y que entra en el umbral del siglo XXI sin demasiados visos de cambio.

Unido a esta visión monolítica, derrotista y, ciertamente, enquistada, contra la que resulta, a mí parecer, difícil reaccionar, existe una conjunción de una serie de realidades que no ayuda demasiado a luchar contra el espectro que se ha ido alimentando durante estos años. Me estoy refiriendo a aspectos como, por ejemplo, la

³ *Ibidem*, p. 81.

configuración de unos planes de estudio, los planes experimentales que han tenido lugar entre 1994 y la reciente reforma de planes de 1999 (conocida, de hecho, ésta última como “contrarreforma”), que han demostrado su ineficacia dado el excesivo número de créditos que se exigía al alumno y que revertía de forma inevitable sobre la calidad de la docencia de las diferentes asignaturas. El sentimiento de una suerte de hastío y agobio mostrados y expresados por muchos alumnos ante una situación cuyas exigencias académicas desbordaban su disponibilidad y posibilidades ha constituido una tónica generalizada que se ha reflejado, aunque no únicamente, en unas calificaciones más bajas y una menor calidad en los trabajos presentados en las diferentes asignaturas desde los que se demandan.

Otro aspecto que ha ejercido su papel de contramuro infranqueable a la hora de buscar respuestas está relacionado con la aparente posibilidad de elección de asignaturas optativas y las ya denominadas de “libre elección” que se ofertan en los planes educativos, que, si bien se generaron con un espíritu constructivo y siempre poniendo al estudiante como centro y como responsable de la configuración curricular de su propio proyecto educativo, ha chocado con aspectos organizativos: dificultades administrativas, solapamientos de asignaturas troncales y optativas, problemas de horarios o incluso, cuando lo anterior no ha constituido un obstáculo, configuración de asignaturas obligatorias disfrazadas en optativas⁴; lo que ha repercutido, evidentemente, sobre esa “libertad” que aparece, de este modo, coartada.

Estos obstáculos, en esta carrera de fondo que constituye la universidad, no ayudan demasiado a que el alumno se implique y se sienta responsable de un proceso que al final, tal y como opinan, “no depende de él ni sus posibilidades”. Unido a lo anterior, y continuando en la metáfora de la carrera, en la gran mayoría de las ocasiones la meta está lejos de ser nítida: hay demasiado desempleo para los titulados universitarios, a excepción de muy pocas carreras (de naturaleza técnica, casi todas ellas), y al final un buen porcentaje de puestos de trabajo no tienen conexión con la formación para la que invirtieron (y no sólo monetariamente) cinco (probablemente más) largos años de su vida. A pesar, en efecto, y tal y como señala la OCDE de que las personas con formación universitaria son probablemente uno de los colectivos menos castigados por el azote del paro, mostrando para 1999 porcentajes de un 2.9 y 4, respectivamente, para hombres y mujeres a partir de 25 años, frente a un 4.7 y 6.7, para las personas con estudios de secundaria y secundaria superior, pero no universitaria⁵, esta realidad más idealizada se ve compensada con el lado menos amable de los puestos cubiertos por personas sobrecualificadas, de los “contratos basura” y otras realidades similares.

⁴ Y esta realidad puede aplicarse tanto de las asignaturas teóricas como del *Practicum* (módulo de prácticas que, con carácter obligatorio, tienen que realizar los alumnos tanto en el primer como en el segundo ciclo), cuya intención inicial es poner en contacto al alumno con la realidad profesional, pero que no todos los alumnos llegan a tener oportunidad de compartir esta aspiración inicial, lo cual resulta todavía más deplorable.

⁵ Resulta cuanto menos que significativo destacar cómo el nivel terciario, a su vez, ha sido dividido por este organismo en una nueva bifurcación: el nivel terciario tipo B (carreras de tres años) y el nivel Terciario tipo A y Programas de Investigación, al que corresponde las cifras apuntadas líneas arriba. OECD (2001). *Education at a glance. OECD Indicators-Education and Skills*, París, OECD, 2001, p. 274.

En este sentido, y para finalizar este apartado, ejemplificaré la precariedad a la que me he referido remitiéndome a mi propia realidad, al colectivo bajo el cual se cobijan en este momento un buen número de jóvenes en la universidad con relaciones contractuales diversas: becarios de investigación y Profesores Ayudantes.

En efecto, si el estudiante decide, respaldado por un buen *curriculum* académico y las recomendaciones de algunos de sus profesores, continuar en la universidad y comenzar a labrarse una trayectoria a través de la cual se configure su futura carrera docente, el camino no es mucho más fácil que a los estudiantes que buscan su primer trabajo fuera de la universidad: a una disponibilidad en muchas ocasiones y casos prácticamente absoluta con respecto al Departamento que se ha adscrito y a tareas que se suponen son “formativas” pero a veces cuesta encontrar su conexión, hay que sumar los largos periodos de formación que el Becario y/o Profesor Ayudante ha de realizar “obligatoriamente” fuera de su propia universidad: son las “estancias formativas”.

Este requisito, aunque de gran valor formativo, profesional y, no olvidemos, humano, puede provocar muchas veces una sensación de desarraigo de la universidad a la que se pertenece (no es mi caso, afortunadamente, pero sí es un comentario que he escuchado de profesores de diferentes universidades españolas en el transcurso de una estancia en Londres disfrutada durante el año 2001). Además, a los que realizan estas estancias (pero también a los que están en sus propias universidades investigando) se les exige una eficacia probada en diferentes ámbitos, a veces excesiva para una persona en proceso de formación: a las primeras responsabilidades docentes con grupos teóricos y prácticos se le une, además de una acumulación de tareas a veces difícil de sobrellevar: la preparación de la tesis doctoral, la elaboración de artículos y libros que se requieren para construir un *curriculum vitae* competitivo, la adscripción a investigaciones que el alumno realiza durante sus estancias con las consiguientes responsabilidades, etc. Finalmente, tras esta carrera de continuos obstáculos *in crescendo*, no puedo dejar de nombrar la insuficiencia, hoy por hoy, de una financiación adecuada por parte de las universidades para esta figura que, comparativamente con otras profesiones, percibe una cantidad significativamente menor cuando la dedicación invertida, en horas, es mucho mayor (lo cual nos remite al discurso de fondo sobre cuál es el reconocimiento que, *de facto*, la sociedad concede a la educación y a los que de ella vivimos).

Añadido a lo anterior, y siguiendo el viejo pero tan cierto dicho de que “*lo que no mejora, empeora*” que tantas veces escuché a mi abuelo, perfectamente aplicable ahora a la situación actual, la nueva Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre) que tras su tramitación en el Parlamento salió finalmente a la luz en diciembre (B.O.E. 24 diciembre 2001) no resulta nada favorable para este colectivo, ya que, como indica Baylos en un reciente artículo, se prevén aspectos como que la acreditación del Profesor Ayudante se centralizará en una institución, la ANEC (Agencia Nacional de Evaluación). Lo anterior no es en sí negativo, pero sí lo es su consecuencia, ya que a través de la acreditación concedida desde este organismo se controlará el itinerario formativo de éste y se asegurará así uno de los puntos menos claros de la Ley, que es que contratarán a “los Ayudantes Doctores que en los últimos dos años no hubieran estado vinculados a la

Universidad de que se trate”, sea este vínculo contractual, estatutario o mediante beca, sin excepción alguna⁶. Al final, tanto becarios como ayudantes formados en la universidad tendrán necesariamente que perder cualquier vinculación con la misma durante dos años, con lo que se fortalecerá, sin duda, esa sensación de desarraigo a la que antes aludí. De este modo, se confirma la también precaria condición que tanto becarios como ayudantes van a tener en los próximos años, al partir de esta situación tan delicada, y, como reitera Baylos, “sin que se puedan ahora imaginar fórmulas que los Estatutos de la Universidad puedan poner en práctica sin violentar el texto de la Ley”.

A la búsqueda de estrategias que comprometan al estudiante en su quehacer universitario: La consecución del rol de protagonista, el control sobre su proyecto y la internacionalización de sus aspiraciones

Si volvemos sobre la realidad del estudiante universitario, éste puede sentirse desmoralizado, desencantado, y unirse de este modo a esa “sensación de incertidumbre” en la que parece hallarse sumida la Universidad, impresión que, como apunta Barnett, contribuye a que “hayamos perdido cualquier sentido con claridad de lo que la Universidad es para nosotros en los tiempos modernos”⁷. Puede que, incluso, estos sentimientos sean racionales en alguna medida, si se sustentan en algunas de las razones aludidas líneas arriba. Sin embargo, pienso que no resulta en ningún momento adecuado adoptar una actitud derrotista y pasiva, según la cual “ésta es la realidad, y no hay nada que pueda hacerse”. Desde mi punto de vista, bien al contrario, habría que asumir y adoptar una serie de estrategias que ayuden a que el estudiante tome las riendas y el control del papel que ha de desempeñar en la universidad actual en cuanto a protagonista activo y responsable de su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, recomendaría a los estudiantes la adopción de una triple estrategia desde el momento en que entra a la universidad⁸. No pretendo, a través de estas ideas, ofrecer el “ábrete-sésamo” del éxito universitario, pero sí entiendo que sirven de anclajes, arneses y tensores que apoyan y ayudan al alumno a subir por la escarpada ladera que es la carrera universitaria, en cuanto que serán otras, seguramente, las expectativas, así como las exigencias propuestas personalmente por el estudiante.

⁶ BAYLOS, A. (2001). La expulsión en la nueva ley del profesorado en formación, *Aula libre-El País* 15-10-2001. <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20011015/aula.html>. Consultado el 15-10-2001. Sin embargo, hay que añadir que en la Disposición Transitoria Cuarta, “De los actuales ayudantes”, se exime de esta condición a los Ayudantes que se encuentren dentro de su proceso de formación en el momento en que la Ley entra en vigor, de modo que “no les resultará aplicable lo dispuesto en el artículo 50 sobre la desvinculación de la Universidad contratante durante dos años”. Ley Orgánica 6/2001, 21 diciembre, de Universidades. B.O.E. 307 (24-12-2001). p. 49.

⁷ BARNETT, R. (1997). *Realizing the university. An inaugural Lecture*, London, Institute of Education, University of London, p. 1. De ahí que a la sensación de incertidumbre se sume la impresión de fragilidad, de incerteza, de falta de predictibilidad, de continua contrastación y de experimentalidad. Como consecuencia, todas ellas conforman, en palabras del autor, “*la constelación de la fragilidad*”, *Op. Cit.*, pp. 9-10.

⁸ El texto de Michavila y Calvo ha servido para inspirar esta triple estrategia adoptada, a partir de sus propias propuestas de análisis y reflexión. Sin embargo, sobre estas premisas iniciales, he utilizado la fuente de mis propias experiencias que han ido sumándose en los últimos años para reflejarla en los diferentes puntos que a continuación se ofrecen, y que pienso pueden ser de utilidad como principios orientadores “contrastados con la realidad”. MICHAVILA, F. Y CALVO, B. (2000). *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Mundiprensa-Fundación Alfonso Martín Escudero, pp. 170-175.

En *primer* lugar, asumir desde un principio y en todo momento, a la manera de premisa inexcusable, *el rol de protagonistas* en el proceso de aprendizaje. Ésta es una posición para la cual se requiere, sin duda, una buena dosis de tesón y por consiguiente adopción de responsabilidades. Para ejercitar dicho papel, el alumno ha de ser primero conocedor de cuáles son sus derechos y sus deberes en la comunidad universitaria. En este sentido al que estamos aludiendo, y en coherencia con el principio planteado, hay que ser conscientes de que el estudiante también habrá de tomar decisiones en cuestiones, como las siguientes, de naturaleza curricular:

Habrà de diseñar un itinerario formativo acorde con sus expectativas profesionales, conformado tanto por las asignaturas obligatorias, como troncales y optativas. De este modo, y bajo el principio del respeto y a la vez máximo aprovechamiento a la libre elección y a la optatividad, el alumno será el principal responsable de la coherencia existente entre las materias, de modo que se perciba la intercomplementariedad entre ellas a lo largo de toda su carrera universitaria, así como de la congruencia entre el proyecto así entendido y las demandas requeridas desde los contextos laborales.

Aun así, y en íntima relación con el punto anterior, el estudiante también tendrá que elegir a su tutor y profesores. En España, a diferencia de Inglaterra, por ejemplo, en el que existe la figura del tutor de forma independiente a la del profesor⁹, normalmente son los profesores universitarios los que tutorizan a los alumnos. Para llevar a cabo lo anterior se crean espacios y horarios específicos, las “tutorías”, a las que pueden (y digo “pueden”, aunque me consta que lo hacen en un número muy reducido de ocasiones) acudir los alumnos para consultar cualquier cuestión relacionada con las disciplinas, sobre el modo de trabajo, sobre sus dudas concretas, exámenes o aspectos relacionados con todo lo anterior. En España, sin embargo, el alcance y sentido de las “tutorías” universitarias no ha sido todavía lo suficientemente aprovechado. En efecto, muchas veces uno tiene la sensación, primero como alumna, más tarde como profesora, de que la función tutorial se acaba configurando como un espacio en el que en buena parte de las ocasiones el profesor aprovecha para hacer “otras cosas”: completar tareas burocráticas y administrativas (aspecto éste que ocupa un tiempo considerable, por otro lado), revisar y/o actualizar su correo electrónico, búsqueda de materiales bien vía Internet, bien en biblioteca y/o hemeroteca, etc. Y hablamos de “función tutorial” más que del “tiempo de tutoría” porque entiendo que la primera ha de ir siempre “más allá” de las horas estipuladas, y, en un sentido amplio, como el que defiende Ferrer, me suscribo a que “todo profesor en el fondo asume funciones tutoriales por definición en todas las actividades, actitudes, relaciones personales y profesionales que caracterizan su relación con los estudiantes”¹⁰. La tutoría se da dentro y fuera del aula en lugares como despachos, sala de informática,

⁹ Esta figura es el “*Academic Counsellor and Advisor*” y se encarga de asesorar y orientar a los estudiantes en unos horarios preestablecidos, previa cita y con un carácter tanto gratuito como confidencial.

¹⁰ FERRER, V. (1994). *La metodología didáctica a l'ensenyament universitari*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 74.

pasillos, bibliotecas e incluso en el bar¹¹. Asumo igualmente que la tutoría exige una considerable personalización de la relación profesor-alumno, más allá de una relación puramente técnica o profesional.

Conjuntamente con las anteriores propuestas, desde el curso pasado también proporciono mi dirección de correo electrónico para facilitar y motivar el acceso a la relación tutorial. De esta manera, pienso que favorecer una “tutorización *on line*” puede ser una solución para aquellos que no pueden acudir presencialmente a las horas de tutoría establecida (bien porque trabajan, bien porque coincide con las horas de clase) o para aquellos estudiantes que prefieren una comunicación de tipo escrita sobre la verbal. Entiendo, de este modo, que ha de incorporarse un *tutorial web* a través de la integración de diferentes elementos o componentes básicos que favorecerán sin duda una adecuada utilización por parte del alumnado¹². Las funciones que pueden satisfacerse a través de la tutoría virtual, son, entre otras¹³:

Cuadro 3

- @ Ayuda u orientaciones de uso del tutorial
- @ Clarificación de los objetivos de aprendizaje del curso
- @ Desarrollo de los contenidos o unidades de estudio
- @ Presentación de actividades, ejercicios, ejemplos y prácticas
- @ Documentos de estudio o biblioteca virtual
- @ Ejercicios y actividades de evaluación*
- @ Enlaces o recursos en la red relacionados con el curso o asignatura
- @ Recursos de comunicación entre docentes y alumnado (foros, chat, correo electrónico)

* Ahora bien, ha de quedar claro que las cuestiones que se formulen a través de esta alternativa han de ser relacionadas con la asignatura pero “lo que me preguntarían si se encontrarán cara a cara con el profesor”, para lo que resulta recomendable hacer una serie de advertencias previas al respecto a los alumnos. Por ejemplo, aquellas preguntas relacionadas con aspectos de la evaluación, como “la materia o parte que se incluye y no se incluye en los exámenes”, o comentarios sobre “si hay demasiada materia y que quite por tanto algunos temas”, o cuestiones más relacionadas con la picaresca estudiantil no serían, simplemente, contestadas.

De este modo, además, con la proliferación y divulgación de Internet, los tutoriales *on-line* pasarán a ser una realidad más allá de las experiencias puntuales que ya se están perfilando como exitosas.

Sin embargo, para apelar a una tutoría renovada y con nuevas funciones y compromisos, también habrá el alumno de “poner de su parte”: lo anterior está dando por supuesto que el estudiante “acuda”, ya sea real, ya virtualmente, a este periodo de tiempo establecido para él, y revise, pregunte, complete información, concierte tutoriales en grupos, consulte sobre estrategias de búsqueda de material, sobre la publicación de los libros más novedosos, etc.

¹¹ Hay que reconocer que en ocasiones estos encuentros esporádicos animan a los estudiantes hacia la búsqueda de una orientación más personalizada del proceso enseñanza/aprendizaje, al producirse en un ambiente más relajado que el puramente académico. Ahora bien, también pienso que han de existir unos límites que han de ponerse al respecto, aunque éstos tengan cierta flexibilidad.

¹² Existen ya modelos en la red de *tutoriales on line*. De entre los que he consultado, recomiendo la visita a http://fyl.unizar.es/historia_antigua/index.html (sobre una asignatura de Historia Antigua), y <http://tecnologiaedu.us.es> (asignatura de “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación”). Consultados el 20-12-2001.

¹³ Extraídos de AREA, M. (2001). Las redes de ordenadores en la enseñanza universitaria: hacia los campus virtuales, en A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.): *Didáctica universitaria*, Madrid, La Muralla, p. 244.

El alumno habrá de tomar decisiones también de elegir unas buenas prácticas acordes con sus intereses profesionales, pero también con las expectativas que se haya propuesto acometer. Con respecto a las prácticas que se establecen en los planes de estudio, y sobre todo una vez que las universidades han superado el desafío que ha supuesto la, a veces muy complicada, integración entre la cantidad y la calidad¹⁴, y poco a poco se van configurando como escenarios privilegiados para “aprender haciendo” (traducción de la premisa *learning by doing* tan utilizada por la literatura pedagógica inglesa) y aprovechar de este modo los entornos de trabajo como emplazamientos clave para efectuar las prácticas profesionales.

En este sentido al que estamos aludiendo, el de las prácticas verdaderamente formativas, una tendencia que parece consolidarse en nuestras universidades cada vez más consiste en la solicitud por parte de los estudiantes para hacer prácticas voluntarias¹⁵. De este modo, a la vez que se consolidan las competencias y habilidades aprendidas, el alumno puede disfrutar de un factor que resulta cuanto menos que esencial en estos aprendizajes: ampliar los límites temporales, de modo que puede asegurarse un *continuum* que permite comprobar la dinámica de trabajo por un tiempo más prolongado¹⁶.

El alumno también tiene la responsabilidad de estar abierto a las nuevas técnicas y planteamientos que proponen aquellos profesores que quieren, sobre todo, innovar determinados planteamientos docentes en el aula. En este sentido, no deja de sorprender la actitud muchas veces conservadora que mantienen los estudiantes cuando se plantean nuevas estrategias de trabajo en el aula, nuevos métodos de evaluación (por ejemplo: el examen “de libro abierto” y, por tanto, de reflexión, frente al examen tradicional, que resulta mayoritariamente elegido). Aun así, los profesores tenemos experiencias también reconfortantes en este sentido, que demuestran que así como los docentes nos esforzamos por abrir nuevas vías de enseñanza que conecten más con la realidad y sobre todo con la actualidad de las disciplinas, los estudiantes se “enganchan” a proyectos que se desarrollan de manera ilusionante, lo que repercute en la adquisición de mayores dosis de implicación, de responsabilidad y exigencia por parte de los mismos, con resultados más que positivos¹⁷.

¹⁴ Que en buena medida ha venido condicionada por el aumento del número de alumnos matriculados en las carreras universitarias en general, y en Pedagogía en particular, conjuntamente con Psicología, Derecho o Empresariales.

¹⁵ Ésta es una realidad que he podido constatar en cuanto a que he trabajado en calidad tanto de coordinadora de las prácticas del Departamento al que estoy adscrita, Educación Comparada e Historia de la Educación, de la Universidad de Valencia, como, a una escala más global, de coordinadora del Módulo de Prácticas de la Titulación de Pedagogía, durante el curso académico 2000-2001.

¹⁶ Este aspecto resulta fundamental para aquellos alumnos que se incluyen dentro de programas formativos cuyos límites rebasan el año académico, o de aquellos que estén siguiendo determinados casos cuya aplicación y tratamiento no se agota en el periodo obligatorio, sino que alcanza su significación y sentido más allá del mismo. Finalmente, también hay que apelar a la preferencia personal del alumno, quien reincide en el centro por haber colmado totalmente sus expectativas personales y profesionales, debido al clima de trabajo, la calidad demostrada a través de las actividades dentro del mismo, etc.

¹⁷ Ésta es, en esencia, una de las conclusiones a las que llega Martínez Sánchez a partir de la puesta en marcha de un proyecto de investigación en la acción relacionado con la disciplina de “Didáctica” desarrollado a través de exposiciones magistrales, pero también trabajo de grupos, análisis de casos, debates y ejercicios prácticos, que requería de los alumnos la realización de tareas académicas, pero también la implicación constante en las actividades del aula, la valoración de los resultados y procesos y la reflexión personal y grupal sobre la adquisición del conocimiento y la reflexión sobre sus propias prácticas. La experiencia, proceso y resultados puede consultarse en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1997) La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria, *Revista de Ciencias de la Educación*, 169, 59-86.

Finalmente, el alumno ha de ser consciente de su compromiso político en cuanto a parte conformante de este gran proyecto que es la universidad. Lo anterior implica que el estudiante ha de mostrarse crítico con todos aquellos aspectos que repercutan directa o indirectamente sobre la universidad, e incluso mostrar su disconformidad con las medidas tomadas, si es que no se ajustan a las aspiraciones e intereses de los mismos. Como trasfondo, entiendo que ha de respetarse y, a la vez, defender la autonomía de pensamiento, que permita cuestionar los supuestos dados, y ser capaces de presentar argumentos, así como evidenciar convicciones sobre las que asentarse que permitan posicionarse sobre determinados temas. Con respecto a estos últimos, nombraré dos de ellos, recientes: la reacción de los estudiantes ante los nuevos Planes de Estudio de Pedagogía, por un lado, y el más reciente rechazo ante el Anteproyecto de la Nueva Ley de Universidades¹⁸, proceso éste último cuyos primeros signos fueron las convocatorias de protesta llevadas a cabo por el Sindicato de Estudiantes paralelo al proceso de aprobación de la Ley. Ambos confirman, en efecto, la salud reivindicativa y a la vez la involucración de los estudiantes en una postura según la cual se desea manifestar públicamente que no se han satisfecho sus expectativas¹⁹. Así se demostró a través de las movilizaciones protagonizadas el 7 de noviembre de 2001 por el colectivo de universitarios (secundándolo, según el diario *El País*, un 95% de estudiantes de toda España), junto al profesorado y al personal de administración y servicios españoles, en protesta contra la Ley Orgánica de Universidades aprobada en Congreso de los Diputados el 31 de octubre y presentada ante el Senado²⁰.

En *segundo* lugar, el alumno habrá de ir preparándose de manera gradual, pero a la vez, racional y reflexiva, para enriquecer tanto el proceso como el resultado en su camino hacia el mundo laboral. A fin de conseguir *el control sobre su propio proyecto de vida y trabajo*, sugeriría las siguientes actividades, que no agotan, ni mucho menos, las alternativas que pueden sugerirse al estudiante, en esta línea:

El alumno ha de participar en las diferentes actividades y servicios universitarios, a fin de ir más allá del “estar enterado” de lo que va sucediendo entre las cuatro paredes de la facultad a la que pertenece, pero también de la universidad de la que

magistrales, pero también trabajo de grupos, análisis de casos, debates y ejercicios prácticos, que requería de los alumnos la realización de tareas académicas, pero también la implicación constante en las actividades del aula, la valoración de los resultados y procesos y la reflexión personal y grupal sobre la adquisición del conocimiento y la reflexión sobre sus propias prácticas. La experiencia, proceso y resultados puede consultarse en MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1997). “La participación de los estudiantes en la enseñanza universitaria”, *Revista de Ciencias de la Educación*, 169, 59-86.

¹⁸ Esta realidad puede considerarse a su vez como el resultado de un largo proceso que comenzó aproximadamente en marzo del año 2001, a través del cual los estudiantes comenzaron a reunirse, valorar los cambios producidos por la nueva Ley, a reaccionar y manifestarse en las diferentes universidades de España.

¹⁹ Y que puede ser consultada también en A.L.E.: “El sindicato de Estudiantes convoca protestas contra las Reformas Educativas”, *El País*. <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010924/sindicato.html>. Consultado el 24-10-2001. Como aspectos más criticables, los alumnos apuntan a la intención de introducir un examen de reválida tras finalizar el bachillerato, lo que constituirá una especie de marchamo para que las universidades pongan las pruebas de acceso que estimen convenientes, por un lado, y la falta de financiación de la reforma, por otro, lo que constituye en sí una crítica de fondo hacia la situación actual de la universidad española.

forma parte. En este sentido, recomiendo a mis estudiantes que estén en contacto con el ADR (Asamblea de Representantes) de Filosofía y Pedagogía (Asamblea de Estudiantes constituida en diferentes comisiones, de entre las que destacaría la Comisión Académica del Título [CAT] y la Comisión de la Impugnación de Exámenes, por ejemplo²¹) y que adquieran la sana costumbre de pasar y comprobar las continuas actualizaciones respecto a actividades de diferente naturaleza que lleva a cabo el *Servei de Formació de Estudiants* (Servicio de Formación de Estudiantes)²². Ambas instituciones tienen sede en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de Valencia. Pero también hay otros espacios de interés que merece la pena destacar, cuya consulta resulta más que recomendable: el servicio que ofrece el DISE y el CADE.

Respecto al primero, el DISE, es el Servicio de Información de la Universidad de Valencia especializado en información y documentación de temas relacionados con la educación superior. Su objetivo es el de recoger, procesar y difundir la información de interés para la comunidad universitaria, aunque también recoge otras áreas de indudable interés que cubren las necesidades formativas de los universitarios. Por ello, en él se puede encontrar toda la información a la que me he referido líneas arriba (acceso a estudios, becas y ayudas, cursos, actividades culturales, etc). El “añadido” que aporta este servicio es que también puede accederse a información relativa al empleo relacionado con las titulaciones de Pedagogía y Psicopedagogía, así como la diplomatura de Educación Social, a través de un “servicio de trabajo” en el que pueden consultarse las oposiciones vigentes, las prácticas que pueden realizarse en las empresas, las ofertas de trabajo puntuales, las direcciones de las agencias de colocación y los servidores que hay relacionados con el empleo en la web²³.

Respecto al segundo, el CADE (Centro de Asesoramiento y Dinamización de los Estudiantes), depende del Vicerrectorado de Estudiantes. Se trata de un organismo de gestión de servicios socioculturales dirigidos a los estudiantes, de dinamización de la actividad de las asociaciones, de los grupos y de los colectivos de la Universidad de Valencia. También cumple una tarea de asesoramiento para los diferentes conflictos académicos y personales que puedan tener los universitarios.

²⁰ PÉREZ DE PABLOS, S. (2001). “Huelga General Universitaria contra la Ley del PP”, *El País*, 8 de noviembre de 2001, p. 33.

²¹ Puede accederse además a su página electrónica, a través de la cual se facilitan además buscadores, libros, revistas, institucionales y una interesante sección de “varios”, en <http://www.uv.es/adrfp/>. Consultado el 15-10-2002.

²² A través de este Servicio, el alumno puede adquirir información de los diversos anuncios de la Universitat de Valencia, conocer las becas y ayudas ofertadas y concedidas por organismos estatales y autonómicos, acceder a la oferta de Curso Académico de cada año, a sus planes de estudio, consultar sus expedientes, e informarse de las diferentes normativas que influyen en la vida del estudiante, así como de los programas de intercambio de estudiantes entre la Universidad de Valencia y otras Universidades del mundo, entre otros. Puede consultarse además, vía electrónica, en http://sestud.uv.es/temas_info.asp/. Consultado el 15-10-2002.

²³ También posee su versión electrónica, a través de la cual se agilizan los trámites de obtención de este tipo de información, en <http://www.uv.es/dise/>. Consultado el 15-10-2002.

Todo lo anterior, se estructura en tres grandes campos, disponibles también en la red para su consulta: Asesoramiento y Orientación (profesional, asesoría jurídica, asesoría para personas con discapacidad, etc), Dinamización Sociocultural (programas voluntarios, bolsas de viaje, actividades socioculturales durante todo el año académico, etc) y Becas y Subvenciones (de diferentes organismos e instituciones, de la Comunidad Valenciana, nacionales e internacionales)²⁴.

Unido de manera inextricable a lo anterior, recomiendo que el alumno adopte una serie de habilidades de gestión y orientación, que le serán sin duda muy útiles para comprender la vida universitaria, al mismo tiempo que adquiere ciertas responsabilidades y compromisos que ayudan a consolidar su proceso de formación. En este sentido se ha diseñado, desde hace un par de años, el servicio de información a los nuevos estudiantes por parte del ADR a través del cual los estudiantes orientan durante las primeras semanas de los cursos académicos a los nuevos alumnos en la elección de asignaturas, hacen recomendaciones con respecto a la adopción de algunas de ellas, de aspectos relacionados con el *Practicum* (programa de prácticas de la asignatura), etcétera. La Universidad de Valencia también organiza visitas guiadas informativas a través del programa “Conocer la universidad”²⁵ realizadas por estudiantes voluntarios a través de las cuales los alumnos provenientes de los últimos cursos de la enseñanza reglada (Bachillerato y/o Formación Profesional II) visitan los centros correspondientes y descubren de este modo los espacios, las instalaciones, los servicios y en definitiva el ambiente que se respira en los diferentes *campi* de la universidad. Este servicio se oferta tanto para los estudiantes como para los orientadores y equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria.

Y, completando el binomio anterior, es muy recomendable que el alumno se inserte en las agrupaciones de estudiantes existentes. Ya no solamente a las pertenecientes a su Facultad, sino por ejemplo adherirse a las prácticas de voluntariado que se vienen llevando a cabo desde diferentes ONG de carácter social, educativo, etc. (en este sentido, iniciativas como el Programa de Voluntariado de la Fundación de La Caixa, o el Voluntariado Cultural de la Universidad de Valencia²⁶, resultan muy sugerentes). Estos colectivos y asociaciones, cuyos miembros

²⁴ <http://www.uv.es/cade/> Consultado el 15-10-2002. He de añadir que el CADE y el DISE tienen la misma sede en los tres *Campus* de los que consta la Universidad de Valencia, el *Campus* de Blasco Ibáñez, el *Campus* de Burjassot y el *Campus* de Los Naranjos.

²⁵ Esta información, además de las fechas concretas en las que la iniciativa tiene lugar, puede consultarse en <http://www.uv.es/dise/coneixer/index.html>. Consultado el 15-10-2002.

²⁶ La universidad también oferta una iniciativa interesante, proveniente del Vicerrectorado de Estudiantes, “el Voluntariado Cultural”, a través del cual, en el marco del quinto centenario de la Universidad de Valencia, se ha ideado un programa a través del cual se ofrece a los estudiantes la oportunidad de tener una formación y experiencia sobre el presente, el pasado y el futuro de la Universidad de Valencia, a partir de la implicación de los primeros en diferentes actividades que se desarrollan en su entorno. De este modo el alumno, tras realizar un programa de voluntariado, obtendrá la formación necesaria para el desarrollo de las actividades, además de suponer una experiencia muy positiva para su propio enriquecimiento personal la participación activa en la organización y el desarrollo de las mismas. Los objetivos, requisitos, actividades previstas y la formación que se dispensará a los voluntarios puede consultarse en <http://www.uv.es/cade/voluntcesgles/voluntaris.htm/>. Consultado el 15-10-2002.

tienen una procedencia diferente pero los une un mismo espíritu y aspiraciones, y la afinidad de una escala de valores compartida, contribuyen a consolidar un “sentido de grupo” que resulta a todas luces fundamental en el proceso formativo del estudiante, más allá de los cauces formales, y desde el principio de la riqueza que ofrecen algunos entornos y su consiguiente contribución a la “educación a lo largo de toda la vida”.

El alumno ha de reconocer que, más allá de la premisa de que el propio entorno universitario ya da buena cuenta de esa “cultura universitaria” que éste ha de adquirir, sin embargo ha de ir siempre “más allá”. A fin de poder conseguir este objetivo, además de las clases y seminarios propuestos por los profesores de su carrera, resulta del todo recomendable que el estudiante esté al corriente de las Jornadas, Congresos, Seminarios, Conferencias, etc; que tienen relación con diferentes aspectos interesantes e incluso convenientes dentro de su proceso de formación. A través de esta realidad, el alumno no solamente conecta con el estado de la cuestión más reciente en torno a diversos tópicos educativos que suelen ser controvertidos y de rabiosa actualidad, sino que además puede hacer contactos interesantes con profesores, instituciones e incluso estudiantes de otras ciudades y/o países con las mismas inquietudes²⁷. Si estos eventos tienen lugar fuera de la ciudad a la que pertenece, la universidad además oferta becas para cubrir este tipo de estancias con fines formativos. También se cuenta con un espacio de formación organizado por el Vicerrectorado de Estudiantes que resulta muy constructivo, con cursos de gran interés y que goza de una gran aceptación por parte de los estudiantes: la *Nau dels Estudiants* (Nave de los Estudiantes), que tiene lugar durante el mes de septiembre, antes del inicio del curso académico. En este programa el estudiante puede elegir entre un abanico de atractivos cursos de Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación (educación social, educación para el desarrollo, etc.) y de informática aplicada, entre los más interesantes, de una semana de duración.

Muy relacionado con lo anterior, el alumno puede, ya desde los primeros cursos, pero muy especialmente en los últimos, mostrar su preferencia por determinadas realidades educativas y contactar con aquellos departamentos que estén desarrollando líneas de investigación y estudio sobre las mismas. A través de la vinculación del estudiante a estos grupos de investigación, son varias las lecciones positivas que el alumno puede obtener: éste comienza a familiarizarse con la dinámica de trabajo de investigación, aunque sea a un nivel más básico, de modo que adquiere los primeros rudimentos y estratégicos que resultan fundamentales en el proceso investigador. A lo anterior hay que sumar el conocimiento de la vida departamental “desde dentro”, con lo que nos hallaríamos delante de un aprendizaje político y, finalmente, el alumno va entrenando sus destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales, aprendiendo sobre el contexto real de un proyecto de investigación. Además puede añadirse que se trata de una vía muy lícita para comenzar los primeros pasos en una hipotética y futurible carrera docente universitaria.

²⁷ Además, intrínsecamente, el alumno alimenta sus habilidades de comunicación, de expresión, de indagación e incluso espíritu científico que emerge a través de actos de esta naturaleza.

En esta línea se han creado las denominadas “Becas de Colaboración” a las que pueden acceder los estudiantes de los últimos cursos, si bien éstas son necesariamente restringidas (ya que incluyen una ayuda, aunque simbólica) y se obliga con ello a priorizar el criterio académico (la nota media obtenida por el alumno en cuestión). Mi propuesta va más allá de esta alternativa ofrecida por el Ministerio de Educación y Cultura español, ya que incluye a cualquier estudiante que esté interesado en participar en proyectos de investigación abiertos en los departamentos.

El alumno también debería ejercitar los diferentes idiomas que le van a ser seguramente útiles, de modo directo y/o indirecto, en su ejercicio profesional. Me estoy refiriendo, fundamentalmente, al inglés y al francés, pero también de las lenguas de las Comunidades Autónomas de España (vasco, gallego, catalán y valenciano), así como otras (el alemán, el chino y japonés, utilizadas especialmente por los alumnos que cursan carreras técnicas e informáticas, etc.). Ésta puede ser una vía, por ejemplo, aunque no únicamente, para solicitar cursos universitarios en el extranjero a través de diferentes Becas (ERASMUS, LEONARDO, ALFA, INTERCAMPUS, etc.), o realizar prácticas en un contexto internacional (tendencia cada vez más consolidada en el contexto europeo).

El alumno también habrá de formar, cuidar y perfeccionar aspectos que se integran de forma habitual y natural a la dinámica de las clases, pero, al mismo tiempo, dependen de la primera en buena medida. Me estoy refiriendo a las habilidades relacionadas con la expresión oral y escrita, con el trabajo en grupo, con la comunicación entre los compañeros y con los profesores y tutores, etc.

En *tercer y último lugar*, el alumno habrá de mostrarse cada vez más sensible y receptivo a los cambios que de manera cada vez más acelerada están teniendo lugar en los entornos políticos, sociales, económicos y culturales. La universidad, en cuanto a crisol cuya admisión de estos elementos es más que notable, asume como institución comprometida las consecuencias que dichos cambios ejercen sobre la realidad: la globalización y la consolidación de las nuevas tecnologías (NTIC) son dos de los fenómenos que la literatura educativa insiste en demostrar como dos bastiones que certifican y a la vez legitiman dicho cambio. En cuanto a las repercusiones que se establecen a partir de ambos fenómenos (y dejando al lado una de las reacciones de naturaleza sociopolítica más llamativas que se produce como el lado más amargo de este nuevo mundo unipolar, la consolidación de las desigualdades en las regiones del mundo²⁸), es mi intención destacar una de ellas, que habrá de tomar el estudiante como premisa inexcusable sobre la cual se

²⁸ Como ejemplo, siendo además consciente de que éste es un tema de candente actualidad, un reciente estudio a través del cual se revisan las diferentes teorías de desarrollo y su relación con la educación en el contexto latinoamericano, siendo ésta una de las realidades más destacadas, en MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2002). “El ‘desarrollo’ como objeto de la comparación: modelos económicos, sociales y culturales y consecuencias para la educación”, en L.M. LÁZARO (ed.). *Lecturas de Educación Comparada y Educación internacional*, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, en prensa.

subirá al carro de la innovación y de la calidad: ésta hace referencia a *la internacionalización de la educación* y una de sus consecuencias más inmediatas: el pleno acceso a la movilidad por razones tanto formativas como laborales a través del entorno europeo, pero también mundial.

En efecto, con este último punto deseo llamar la atención sobre una realidad, y es que el alumno no puede mostrar su indiferencia ante un proceso que va consolidándose día a día: la ruptura de barreras ideológicas y culturales ha traído consigo la consiguiente ruptura física de aduanas que separaban antes a los países del globo. Si bien más adelante, haré referencia a la movilidad universitaria como uno de los retos cuyos resultados hoy son de los más palpables, con esta última llamada, con la que ya concluyo este apartado, quería apelar a un sentido mucho más global de la “internacionalización” entendiendo, así, que ésta se materializa en muchas y diversas manifestaciones: el cada vez más abundante número de asignaturas que hacen referencia al entorno europeo y también mundial; el impacto ejercido de manera constante por los medios de comunicación (como lo demostró la retransmisión del choque en directo de las torres gemelas del *World Trade Center* y su consiguiente derrumbamiento, constituyendo con ello imágenes de una carga altamente simbólica para los millones de ojos que observaban, atónitos, la caída de las mismas); la búsqueda automática e inmediata de documentos *on-line* relacionados con la educación en diversas partes del mundo que se puede realizar vía Internet (así como el acceso a videoconferencias, cursos a distancia, y otras alternativas electrónicas); o, en fin, la visita de profesores, personalidades e investigadores de todas las nacionalidades con las que la universidad tiene el privilegio de contactar. El estudiante habrá de estar atento, en este sentido, a los nuevos retos que va a ir planteando la internacionalización, ante los que deberá estar preparado para reaccionar de algún modo, y de, siempre que sea posible, utilizarlo apropiada y formativamente en su propio beneficio.

Futuros retos de la universidad: la universidad que tenemos, la universidad que queremos

La última de las intenciones que quería abordar en estas páginas tiene que ver con los futuros retos que nos encontraremos en los escenarios universitarios actuales. Estos desafíos están generalizándose con una celeridad asombrosa, con lo cual, para conseguir la normalización de las situaciones así generadas, tendremos que respaldarnos en estrategias constructivas que nos doten de cierto margen de estabilidad, sirviéndonos a la manera de brújula desde el momento en que nos hallamos embarcados en este “mar de incertidumbres” que es el contexto actual de la universidad. El alumno, que ha sido el principal protagonista de estas páginas, habrá de conjugar las estrategias ofrecidas a lo largo de las páginas anteriores con los escenarios que a continuación se analizan, a fin de saber encontrar su lugar y papel dentro del actual contexto universitario.

Por razones de espacio, tan sólo me remitiré a dos realidades que se consolidan como mecanismos cuya mayor virtualidad reside en los potenciales efectos que

habrán de tener en los próximos años²⁹. De este modo, algunos de estos desafíos, que están llamando a la reconsideración de aspectos tales como la labor docente o las tareas de enseñanza y aprendizaje son, entre otros:

La consideración de la universidad virtual

Éste se configura, sin duda, como uno de los proyectos que crece a ritmos agigantados. Y puede considerarse como la sucesora, si bien va más allá, de la Universidad a Distancia. En efecto, si bien en España se constataba esta realidad a través de la UNED (La Universidad Nacional a Distancia) o la Open University de Inglaterra, por poner dos ejemplos significativos, hoy son varias las universidades que ofrecen un campus virtual: la Open Learning de Australia, la Fernuniversitat Hagen de Alemania, la University of the Air de Japón, o, más cercana, la Universitat Oberta de Catalunya, constituyen muy buenos ejemplos que certifican esta tendencia³⁰. En el momento presente son varias las universidades a nivel nacional pero también internacional que ofrecen cursos, módulos y otras alternativas (seminarios, conferencias on-line, etc.) a los estudiantes, profesores e investigadores de todo el mundo. Por ejemplo, desde la Universidad de Valencia, en España, realicé desde enero del 2002 un Master de Educación y Desarrollo en el Institute of Education de Londres *vía on-line*. Ello me exigió conectarme semanalmente a la red para participar en las chats de trabajos y discusiones grupales, y “bajarme” los temarios y las lecturas obligatorias que hay “colgados” en el Departamento, conectarme a las videoconferencias cuando hubo intervenciones explícitas en la materia y mantener una fluida correspondencia con mi tutor. Lo anterior requerirá, a su vez, familiarizarse mínimamente con la infraestructura tecnológica que se requiere (aunque los entornos que se crean para ello son cada vez más sencillos e intuitivos) y, sobre todo, constancia, ciertas dosis de rigor y sobre todo ilusión, habida cuenta de que las barreras físicas se han difuminado para facilitar a las personas el acceso a una sociedad del conocimiento cada vez más tangible y auténtica.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de todas las realidades que se configuran en torno al acceso a las nuevas tecnologías. Sólo así descubrimos, aunque parezca paradójico, que una de sus máximas expresiones, la aplicación de las nuevas tecnologías a nivel mundial, puede convertirse a su vez en un nuevo instrumento de desigualdad que propicia la exclusión social, desde el momento en que el imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento³¹. Se demuestra, así, cómo, en

²⁹ Otros retos que presenta la Universidad, en este sentido, y que tienen que ver con “el acceso a la educación superior, sus éxitos y rezagos” (o cómo integrar la cantidad con la calidad y equidad en este tramo educativo), “la feminización de la educación superior”, o “los adultos como nuevos alumnos de la universidad” pueden ser consultados en una versión ampliada de este artículo, publicado en la red por la RISEU-Red de Investigadores sobre la Educación Superior: <http://www.suc.unam.mx/riseu/espana2.htm>. Consultado el 18-12-2001.

³⁰ A los que habría que unir la iniciativa europea del programa *e-Learning*, cuyo fin e inspiración consiste en promover la virtualización de los campus universitarios, además de animar a las universidades a impulsar las redes de investigación y formación a través de ayudas y subvenciones.

³¹ Hasta tal punto que Brunner la denomina “la cuarta revolución”. En un reciente trabajo el autor justifica esta denominación abordando los escenarios futuros de la educación y la consiguiente y necesaria reformulación que requieren aspectos

este panorama en el que el rol de los elementos económicos (y tecnológicos) se clarifica cada vez más nítidamente en pro de una visión cada vez más uniformizada y acorde con objetivos transnacionales, comienzan a surgir vacíos, silencios y ausencias. Dicho de otro modo, “la apertura a los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades”³². El acceso a Internet del que hemos estado hablando, por ejemplo, constituye ya un buen factor para descubrir nuevas modalidades de desigualdad, en el momento en que aquellas personas con mayores recursos pueden acceder con facilidad a la red, y así ampliar su cultura, recibir más información y encontrarse de este modo mejor preparados para encarar la sociedad del conocimiento. La brecha generada entre “informados-incluidos” y “desinformados-excluidos” se abre notablemente, y viene a constatar el fenómeno según el cual el recrudescimiento de las nuevas desigualdades ahora conoce su versión electrónica³³.

Esta realidad que he tratado de radiografiar lo más fiel y real posible, puede sintetizarse diciendo que hoy se presenta una nueva universidad, la “universidad a la carta”, que ofertará una educación flexible, a distancia, modular y en cierto modo personalizada, ante la cual el estudiante habrá de saber reaccionar y adaptarse, acorde con los nuevos contextos e instrumentos de formación.

Hacia la movilidad universitaria

Quizá éste último sea, hoy, uno de los temas, de los expuestos y sugeridos, que menos sorprenda hoy al alumnado, puesto que hoy los programas internacionales se hallan ya lo suficientemente consolidados como para que no supongan una innovación, en la línea de los anteriores desafíos. En efecto, hoy en día, los programas SOCRATES, ERASMUS, LINGUA, ALFA y LEONARDO DA VINCI, que comenzaron su andadura en 1994, han probado su eficacia como programas que posibilitan la movilidad de estudiantes de todos los niveles educativos a nivel internacional³⁴. De los

tales como la tecnología de la información, la consolidación de la sociedad de la educación, el surgimiento de nuevos contextos educativos... todo ello está suponiendo la emergencia de revoluciones educacionales que sugieren “nuevos cambios de paradigmas bajo los cuales se organiza la educación”. BRUNNER, J.J.: *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y la sociedad de la información*. Cuadernos de la PREAL n° 16, Santiago de Chile, PREAL, 2000. También en FILMUS, D. (1998). “El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas”, en D. FILMUS (Comp.). *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Norma, 1998, pp. 85-91.

³² MARCHESI, A. (2000). “Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 138-139.

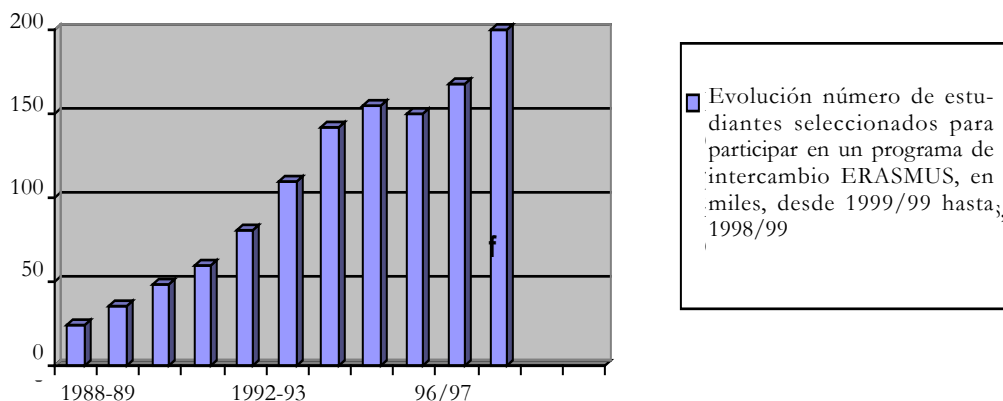
³³ Así lo confirma también el ejemplo que he puesto sobre mi actual experiencia cibernética, puesto que me consta igualmente que no todo el mundo tiene oportunidad de acceder a un *master on-line*, ya que su costo es muy alto, con lo cual, en cierto modo contribuyo a desequilibrar el poder dialéctico que se establece entre los elementos de la citada dicotomía, aunque haya podido acceder a él en calidad de profesor invitado.

³⁴ Una información más pormenorizada sobre los programas, objetivos, líneas directrices de acción, colectivos a quien va dirigido puede consultarse en LÁZARO, L.M. y MARTÍNEZ, M.J. (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*, Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación-Universidad de Valencia, Especialmente el capítulo 2, apartado 3: “El futuro de la Europa de la Educación y la Formación: los programas SÓCRATES y LEONARDO”, pp. 100-110. También en COMISIÓN EUROPEA: DIRECCIÓN GENERAL XXII: El programa SÓCRATES. <http://www.europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates.html>

anteriores, ALFA y ERASMUS se centran de modo más específico en la educación universitaria. De hecho, ERASMUS en concreto se ha ido ampliando progresivamente para ir incluyendo un gran y creciente número de universidades y de áreas geográficas: hoy se barajan cifras en torno a los 1,600 centros entre los 18 países de la UE/EEE, a los que se han ido añadiendo otros países de Europa Central y Oriental, Chipre, Noruega, Liechtenstein e Islandia³⁵.

La importancia estratégica de estos programas reside, a mi modo de ver, en que han creado una conciencia que ha ido extendiéndose en todas las sociedades sobre el valor e incluso pertinencia de que los estudiantes viajen, conozcan y convivan con otros estudiantes de otras culturas y a la vez aprendan otras lenguas además de la propia. Los estudiantes han mostrado un interés creciente por conocer y estudiar en otros países, hasta el punto de que, como señala la Comisión Europea, se confirma en la actualidad una tasa de aumento de un 10% anual por parte de los alumnos, el 51% de los cuales son mujeres³⁶, hasta el punto de poder ratificar que la cifra crítica de 100,000 estudiantes se superó ya en la mitad de la década 1989-1999, hasta alcanzar la cifra de 200,000 estudiantes para el curso académico 1998-99, como puede observarse en el siguiente gráfico³⁷:

Gráfica 4



Estos programas han sido disfrutados por muchos jóvenes europeos, que han elegido, por orden creciente, Reino Unido, Irlanda, Francia, Austria, Bélgica y Suecia. Tanto España como Portugal destacan como países netamente “exportadores” de estudiantes, junto con Francia Alemania y Reino Unido.

³⁵ EURYDICE (2000) *Key Data on Education in the European Union 1999-2000*, Luxembourg, Official Office of the European Communities, p. 108.

³⁶ Datos obtenidos en COMISIÓN EUROPEA. DIRECCIÓN GENERAL XXII: *Informe sobre el Programa Erasmus*. <http://www.europa.eu.int/comm/dg22/socrates/erasmus/home.htm>. Consultado el 20-12-2001.

³⁷ EURYDICE, *Key Data on Education...Op. Cit.* p. 108.

Desde esta perspectiva, sólo cabe animar a los estudiantes a disfrutar de este tipo de estancias, a través de las cuales se desarrollan no sólo su conocimiento cognoscitivo relacionado con la carrera que estén cursando, sino, de modo especial, sus habilidades lingüísticas y sociales (de relación, comunicación, afiliación a diversos grupos, etc), que le resultarán, sin duda, muy útiles, incluso prioritarios, para el acceso al mundo del trabajo³⁸.

No puedo finalizar sin al menos nombrar otra opción a la que pueden acogerse los estudiantes, aunque su despegue está siendo mucho más tímido: me refiero a la alternativa de llevar a cabo una carrera universitaria completa en otro país diferente al de los estudiantes. En efecto, si bien sólo un 2% de los alumnos europeos forma parte de estas estadísticas, esta cifra va en aumento, en países como Luxemburgo (80%), Islandia (17%) y Grecia e Irlanda (10%). Para este último caso, funcionan en las universidades unas políticas de préstamos subvencionados por el Estado que pueden considerarse como alternativa viable para sufragar los gastos que van a ser, evidentemente, mayores que los alumnos acogidos a la política de ERASMUS y otros programas (más limitados en el tiempo).

Para concluir

En esencia, una conclusión viene a ser la *síntesis* que, a su vez, ha de recoger la *tesis* inspiradora de estas reflexiones. Tomando, pues, el sentido etimológico de esta palabra (*síntesis versus tesis*), me conformaré aquí con refrescar cuál ha sido el sentido que ha guiado en todo momento la intención de la que suscribe el presente artículo. En efecto, y a través de los retazos que la memoria guarda, de forma inequívocamente constructiva, mediante los que se acumula la experiencia como alumna y docente en un lapso no muy grande de tiempo, a lo largo de estas páginas tres han sido los focos de atención sobre los que convoqué mi interés y reflexiones.

El primero de ellos se ha centrado en cómo tiene lugar el aprendizaje en los estudiantes universitarios, que me ha servido a su vez para recabar información sobre la imagen prototípica que en la actualidad se tiene del estudiante universitario (imagen que tiene para la sociedad, pero también imagen que se retroalimenta entre ellos mismos).

Éste a dado pie, a su vez, al que se considera como la parte más propositiva y sugerente, la que ha de conseguir que el alumno “reaccione”. Me estoy refiriendo a la adopción de diferentes estrategias (educativas, formativas, sociales, políticas y culturales) que ha de acometer el estudiante en la universidad de nuestros días, si no ha sucumbido al sentimiento generalizado de anomia que, como en su momento

³⁸ Esta tendencia, consistente en consolidar las habilidades sociales y de grupo, constituye un movimiento pedagógico actual en contextos en los que tradicionalmente ha pesado un alto componente teórico-práctico, como es el caso alemán, tal y como puede constatarse en el actual estado de la cuestión generado al respecto, y que puede consultarse en MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2001). “Actuales retos y desafíos de la formación profesional europea: entre la unidad y la diversidad en los modelos educativos de cualificaciones”, en VV.AA. *Problemas y Desafíos para la Educación en el Siglo XXI en Europa y América Latina*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 127-145.

analizara Durkheim, se expande por diferentes ámbitos en nuestra actual sociedad. Si, en este sentido, decide tomar las riendas de su propio destino universitario, laboral y profesional, pero también sin duda emocional y personal, lo anterior cristalizará en la construcción de su rol de protagonista, en el control sobre su proyecto de vida y en la internacionalización de sus aspiraciones, a modo de tres grandes bastones en los que apoyarse para comenzar a andar y, siguiendo con la metáfora, "moverse". Estas propuestas, a su vez, han de dar pie a muchas otras sugerencias, proposiciones, críticas y reflexiones a través de las cuales canalizar esta fuente inagotable de experiencias, cuyo éxito depende en gran medida de la dosis de ilusión y constancia que ponga nuestro estudiante universitario.

Finalmente, el último apartado viene a acabar de alicatar este contexto de incertidumbre que comenzó afectando al estudiante, continuó con las acciones que han de acometerse y finaliza apelando al contexto, a la propia universidad en cuanto a institución, que se enfrenta a nuevos desafíos ante los que ha de estar ciertamente preparada. Con el análisis de estos tres elementos (estudiante, acciones universitarias y contexto universitario) lo que deseo enfatizar, y ya con esto concluyo, es que la consideración unilateral de solamente uno de éstos para tratar de comprender y abarcar la complejidad de la universidad actual sería no sólo inapropiado, sino incluso contraproducente en la aspiración general de la consecución de una Universidad de calidad y de acuerdo con las aspiraciones presentes que yo he centrado en la figura del alumno.

Y este artículo ha constituido, sin duda, una buena excusa para comenzar. En efecto, me conformo con haber dejado "puertas abiertas". Puertas abiertas al debate de cuál es el papel que ha de tener hoy el estudiante, sobre cuál es la situación actual que viven los que egresan de los sistemas universitarios (e incluso del propio Profesor Ayudante), de si la Universidad está realmente preparada para acatar los retos que sobrevienen o si realmente las propuestas manifestadas son "papel mojado" y el lector opina de otro modo, con otras alternativas... de un modo u otro, ya sea de manera individual, ya entre los diferentes colectivos universitarios, ya a nivel de aula, animo a que este, si se quiere, borrador, dé pie a entrar en estas consideraciones, a fin de que pueda decirse aquello de "el debate está servido"...