

¿Atreverse a pensar, a perderse? La condición posmoderna de las cosas educativas y de la vida universitaria

Beatriz Pérez González

*Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Puerto Real. Polígono Río San Pedro, 11510 Puerto Real, Cádiz. Tlfno. (956) 016231. Fax (956) 016253. E-mail: beatriz.perez@uca.es (Recibido septiembre 2007; aceptado octubre 2007).
Biblid (0214-137X (2007) 23; 149-173)*

Resumen

En materia de educación universitaria, hemos sufrido desde hace poco menos de cuatro años un cambio sustancial, aunque si bien es verdad, algunos de los procesos, se venían ya configurando hace tiempo. Alumnos y profesores, demandas sociales, educativas y empresariales, no corresponden con los presupuestos tradicionales de la educación superior. Los alumnos no responden a los perfiles usuales en este tipo de enseñanza y a los profesores se le pide otro tipo de tareas, metodologías y comunicación en el aula. El artículo reflexiona, a través de las preocupaciones de los docentes, si estamos preparados para este nuevo cambio de perspectiva.

Palabras clave: alumnos, profesores, universidad, cambios en la educación superior.

Summary

Regarding university education, we have been experimenting for four years now a substantial change, although it is also true that some processes began to be conformed a long time ago. Learners and teachers, social, educative and business demands, do not correspond to those which were provided by higher education. Learners do not respond to the usual profiles in this kind of education, and teachers are asked for other kinds of tasks, methodologies and communicative strategies to be carried out inside the classroom. This work makes a reflection, by means of teachers' worries, about whether we are prepared for this change of perspective or not.

Key words: learners, teachers, universities, changes in higher education.

Résumé

Il y a à peine quatre ans que nous avons subi un changement substantiel dans le domaine de l'éducation universitaire dont certains processus se configuraient depuis longtemps. Demandes sociales, éducatives et de gestion ne s'accordent plus à celles procurées traditionnellement par l'éducation supérieure. Les étudiants ne correspondent plus aux profils habituels de ce type d'enseignement, et de nouvelles tâches, méthodologies et communication sont demandées aux professeurs dans la classe. Dans cet article nous nous demandons, en tenant compte des préoccupations des enseignants, si nous sommes préparés pour ce nouveau changement de perspective.

Mots-clé: étudiants, professeurs, université, changements dans l'éducation supérieure.

Sumario: 1.- Introducción. 2.- Espacio Mental. 3.- Espacio Físico. 4.- Espacio Sideral. 5.- Otra dimensión. 6.- Conclusiones

“Triste generación la que carece de maestros. Nuestros maestros no son únicamente los profesores públicos, aunque tengamos gran necesidad de profesores. En el momento en que alcanzamos la mayoría de edad, nuestros maestros son aquellos que nos impresionan con una novedad mayor, los que saben inventar una técnica artística o literaria y encontrar la forma de pensar correspondiente a nuestra modernidad, es decir, tanto a nuestras dificultades como a nuestros difusos entusiasmos.”

Gilles Deleuze

1.- Introducción

Para hablar de la condición posmoderna de la educación superior, deberíamos hacer referencia a transformaciones que pueden denominarse genéricamente cambios sociales, pero también a las respuestas políticas y a los condicionantes económicos. Los cambios sociales se resumen en nuevas demandas sociales y en el tipo de alumnado que accede a esta educación.

Los cambios en el sistema educativo español (metodológicos, curriculares), en cualquiera de los niveles que hablemos, se deben hoy a exigencias de convergencia con el sistema europeo (nuevas leyes, tareas y funciones); y éstos son condicionantes políticos, aunque igualmente podrían ser económicos (revalorización de los títulos, competición en busca de clientes). Las transformaciones no siempre se deben a demandas sociales, sino que pueden estar impulsadas por esferas políticas como estrategias para la permanencia o la competición frente a otros sistemas.

Un análisis en el que entran en juego tantos condicionantes, es muy complejo. Así, citaré algunos de los presupuestos sociales, metodológicos económicos, y políticos que se manifiestan hoy en nuestra educación. Muchos de estos, no son demostrables mediante datos, porque los datos no están disponibles, o no se pueden consultar. Por eso hablo con ejemplos, porque me refiero a síntomas e inquietudes. Puede parecer poco riguroso pero son los síntomas los que nos deben hacer pensar. Lo que se pretende con este artículo es precisamente eso: reflexionar sobre nuestro entorno para actuar cuando aún estamos en momentos de reforma, ofreciendo argumentos para el debate.

Esta mañana, asistía estupefacta en la Facultad a una escena (hay muchas), que sin embargo no se producía en nuestra época de estudiantes.

Un grupo de alumnas, capitaneado por otra con mayor voz y decisión, gritaba: “pues ahora mismo me voy a decírselo al Decano...”. Enarbolaba en una de sus manos un Practicum y pude averiguar que la causa era que el trabajo no había sido admitido por el profesor, al presentarse fuera de la hora indicada

y que dicho profesor, ya no se encontraba en la Facultad. Algo semejante no pudo ocurrir en otros tiempos ni en otros reinos, *porque nunca conocimos, ni tratamos, ni hablamos*, con los decanos de nuestras facultades y porque si entregábamos los trabajos a deshoras, no podíamos defender ningún derecho. No critico el hecho de que los alumnos puedan tener un fácil acceso a las autoridades de los centros, sino que cuando no es justo, sigan planteándose sin rubor, esa posibilidad. Se que esto no es políticamente correcto decirlo, pero la universidad de nuestros días se parece en poco a la que nos formó a nosotros,... algo que de lo que como docente, y por tanto con parte de responsabilidad, no me siento orgullosa. Tampoco se parecen en nada nuestros centros educativos, tanto colegios como institutos y eso me atrevería a decir, no se debe al largo, al dilatado cambio que ha sufrido España, sino a las sucesivas modificaciones del sistema educativo¹, a la institucionalización y al surgimiento de instancias modernas para la regulación de procesos, a la acumulación de normas con el fin de atender a muchas de las funciones que antes atendían otras instancias más cercanas.

Desaconsejan con ahínco argumentar algo semejante a lo dicho, la consigna es el optimismo, y las nuevas ofertas... “Hasta que el cuerpo aguante”...pero el cuerpo, empieza a mostrar sus achaques. La intimidación, el desafío; la violencia en las aulas, la grabación de vídeos de acosadores; la búsqueda de una función del docente que las leyes en constante cambio no aclaran; y otras que parecen más bondadosas como la externalización de procesos de formación del ámbito escolar, el incremento desmedido de demandas extraescolares y de títulos, la diversidad de tiempos educativos formales y no formales, la recíproca relación entre ocio y trabajo escolar, son los síntomas.

Otra cuestión es la del cambio social y generacional, que se ve expresado en las demandas. *A los profesores nos ha pillado desprevenidos eso de que hoy* el alumno acostumbrado a la nintendo, pida juegos malabares de luces o de artefacto; efectos especiales explicando a Weber, o a Marx, porque de lo contrario, sufre el irresistible deseo de jugar con la tecnología más cercana

¹ CENCERRADO ALCAÑIZ, Felipe (1993:14), dice que “Los condicionamientos políticos que soporta la Institución educativa son evidentes. A los cambios políticos acompaña casi siempre una reordenación del Sistema Educativo del país, que no afecta solo a la metodología de la enseñanza o a los contenidos de la misma; sino que interfiere en la misma filosofía educativa y en la axiología de los valores. Y la gama de opciones políticas es asimismo amplia. Todos tenemos conocimiento de las variadas ofertas políticas”

(léase su móvil). Ayer la educación pedía teatro y es que en realidad la docencia se ejerce en un espacio intermedio entre el del comunicador y el actor. Las generaciones de hoy no quieren teatro, se aburren con la función, quieren colores y luces que es otro tipo de imaginación.

El problema es en este estado de cosas, si estaremos preparándoles o no para la vida del mundo real.

El principal elemento de transmisión de la cultura, ha variado. El lenguaje de la vida cotidiana, es el posmoderno: Lenguaje de palabras y parte de palabras, lenguaje reducido al mínimo de su expresión, acotado, cortado (que no resumido)...sin ir más lejos ¿los medios (de transmisión de conocimientos) y nuestra situación actual permiten la poesía?. Sí, no debe sorprender esta pregunta.

Lenguaje de los medios, de la publicidad, de la política, de los móviles, de los chateos... o bien lenguaje de la seducción, de la atracción ¿hacia qué? ¿qué mercado, qué voto?

El lenguaje siempre ha tenido un porqué un ámbito y una adscripción por el hecho de ser parte de la cultura y nuestra misión es sopesar los efectos de cada elemento.

Las siguientes líneas ofrecen una reflexión sobre la condición del profesorado y del alumnado de la universidad de hoy; se trata más bien de plantear las cuestiones, de exponer opiniones que muchos de los docentes nos hacemos hoy día sobre la situación con la que tratamos cotidianamente. Se trata de definir los espacios ambiguos y a veces difusos de la educación.

2.- Espacio Mental

Es cierto, no tenemos en nuestras universidades muchos Husserl y mi intención no es demostrar aquí que éstos son necesarios, sino que más bien lo son los discípulos que surgen de figuras como éstos y que independientemente de los tiempos de bondad o bienestar, de dificultad o carencia, existen y saben cómo hacerlo, otros tantos del estilo de Heidegger, o mejor aún los discípulos de los discípulos como: Hannah Arendt, Kart Löwith, Günter Anders, etc. Esto es una comparación pero evidentemente no me voy a referir aquí al pensamiento ni a la filosofía alemana.

¿Quizá hubo algún remoto tiempo en que en las universidades españolas se promovió “el pensar”, otro en que se promovió “el pensar- hacer” y otro como ahora, en que se pone el acento sobre “el hacer”?

Es quien se atreve a reflexionar sobre qué es “el pensar”, quien a su vez hace pensar... y es eso justamente lo que nos interesa; o tal vez aspirar al inspirar nuevas cosas, nuevos artefactos –en el sentido culturalista del término-, nuevas construcciones.

¿Porqué hablar de este tema y no de otro? Realmente, no porque crea que este es un tema central hoy día en todas las universidades europeas, sino más bien porque por su actualidad, este asunto se relaciona directamente con *la condición posmoderna de la educación superior* y porque más allá de la actualidad, seguirá estableciéndose esta relación.

Así, es un tema que preocupa tanto a los gestores de la educación universitaria, como a sus trabajadores: los docentes (más aún a los docentes), porque nos encontramos a diario con el problema de la gestión de la explicación, de la dosificación del saber en las aulas. Ocupa parte del trabajo del docente, tanto en la configuración práctica de los conocimientos que imparte, como en la puesta en escena de dichos objetivos, de dichas capacidades que oportunamente, supuestamente, se deben administrar y hacer patentes.

Otra razón para la reflexión y yo diría que es la que justifica directamente estas consideraciones, es el hecho que la nuestra, es una Facultad de Ciencias de la Educación y en un contexto definido como tal y todo en su conjunto agregado, ¿cómo no hablar directamente de docentes/alumnos mediatizados por un cambio en las enseñanzas? ¿cómo no repensar los cursos, que en definitiva son las enseñanzas que programamos como idóneas para los futuros trabajadores de éste u otros ámbitos?

Los estudios universitarios, se dirigen en realidad a una generalidad de “clientes” cuando debería pensarse tal vez en un tipo de alumnos que de partida tuviesen unas competencias y capacidades especiales o demostrables, en cuanto al pensar, encaminadas o al menos encaminables hacia el pensamiento especializado en tal o cual materia.

Es necesario preguntarse (aún a riesgo de desatar prejuicios, y críticas) si son todos los alumnos candidatos a la enseñanza universitaria (así como se

debería pensar si son todos los docentes candidatos a impartir buenas clases en sus cursos)².

El alumnado que acude a la universidad debería tener deseo por pensar y por perderse en el camino del conocimiento.

Sin embargo se asocia enseñanza superior con un futuro empleo digno, estable, fijo (pero eso es una posibilidad y no una promesa). Esto es tan solo una contingencia que deberá demostrar quien ha recibido las enseñanzas adecuadas, especializadas.

Debemos trabajar en la hipótesis de que las enseñanzas universitarias se consideran en general necesarias pero no imprescindibles; porque empujamos a nuestros jóvenes a que continúen estudios superiores cuando no todos querrán, o podrán o necesitarán de esos estudios.

En contra sería conveniente apoyar, es más incentivar con medidas originales, aquellas otras enseñanzas que sin ofrecer titulaciones de rango universitario (pero en competencia con aquellas), concediesen igualmente títulos de alto grado, aunque no precisamente encaminados *al pensar*, al desarrollar, a planificar y a gestionar, porque siempre hay que mejorar lo ya dado. Pero parece que aún consideremos superiores a las enseñanzas universitarias y que solo ellas ofrecen (insisto es una posibilidad que creemos ya dada), trabajos dignos.

Catalogar, instrumentalizar las enseñanzas, nos ayuda bien poco al bien común de la sociedad, al bien general... y eso del bien común es realmente lo que cuenta. Falsear la realidad con promesas estupendas tampoco nos ayuda, porque nunca un título podrá garantizar (aunque se imprima sobre oro), lo que solamente es una posibilidad, siendo el trabajo digno la aspiración deseable en cualquiera de los saberes que se impartan.

Para poder crear alternativas de opción a todos nuestros jóvenes, así como también de empleo, esas otras enseñanzas no universitarias, debieran ofrecer promesas y tentativas claramente atrayentes; esto es debieran entrar en seria competencia con los títulos universitarios (algo que en definitiva sería positivo para todas las enseñanzas, incluida la universitaria), pero ello solo es posible dignificando dichos títulos, ofreciendo “tantas” promesas futuras como ofrecen las universitarias. La promesa de futuro se basa principalmente en una consideración social, en el deseo de participar de lo que se nos muestra como algo mejor.

² Y otras consideraciones barajadas en cuanto a su currículum y trayectoria, sobran puesto que los docentes ya han seguido un proceso de selección del que aquí no vamos a hablar.

Esta fe social en enseñanzas no universitarias por ejemplo, la han conseguido los sistemas educativos no nacionales de dos formas: subiendo muchísimo los costes universitarios, e incrementando la parafernalia académica; esto es, los rituales de entrada y salida, las posibilidades de protagonismo estudiantil, la polivalencia de dichos conocimientos, la colaboración económica de empresarios del entorno más cercano en el sostenimiento de tales enseñanzas. En contra, las enseñanzas universitarias más especializadas sufren el *síndrome de servicio postventa*, pues las fechas de matriculación permiten al alumno recorrerse las aulas como quien cambia de canal, viendo que dan en cada programa. Esto hace muy difícil el primer mes de clase y muy variable el número de estudiantes a cursar dichas asignaturas. En la mayoría de los casos la valoración que se hace del profesor dependerá de las ofertas de evaluación y de trabajo; valoración siempre tendente a la baja que no nos lleva a la excelencia sino a la comodidad.

El nivel de competencias del alumnado universitario español, se ha transformado como por arte de magia en los últimos tiempos, pero es algo patente desde hace seis años al menos. Si se realizase un informe Pisa entre los 18 y 20 años, nos sorprenderíamos grandemente.

Los resultados de la Auditoria de Imagen realizada en la Universidad de Cádiz³, indican que los alumnos “se perciben a sí mismos, salvo en ciertas titulaciones con un mayor rigor selectivo y nota de entrada más elevada, con un nivel bajo de formación, una escasa participación académica, asociativa y/o cultural, y una alta orientación al empleo o demanda mayoritaria de formación ocupacional”

El Informe Final de Experiencias de Grado de créditos ECTS del curso 2005/ 2006 señalaba que se seguían observando debilidades importantes como: “la carencia de hábitos de estudio y trabajo de los alumnos, el bajo nivel de conocimientos generales y específicos de los de nuevo ingreso (prerrequisitos), la disminución tanto de la asistencia como del grado de participación en las actividades programadas a medida que avanza el curso. Aspectos que conducen al fracaso académico, al abandono de los estudios o a la insatisfacción con el aprendizaje. La implicación y voluntad del estudiante universitario juega un importante papel en el proceso de renovación metodológica al ser éste el centro de dicho proceso”.

³ Peuca, Diagnóstico, Documento Guía para un Plan Estratégico, UCA.

Si eso es así, el objetivo primordial de los docentes universitarios sería motivar al alza, intentando incentivar al máximo un nivel adecuado para proseguir estudios encaminados *al pensar y al re-pensar*.

En el año 1992 Porras, Ramón; Martínez González, Luís; Serón Muñoz, Juan Manuel; Aguilar Rayo, Antonia (1992: 140)⁴ iniciaban el epígrafe referente al perfil y valoraciones del alumnado de nuestra Facultad, argumentando que la queja del profesorado era evidente en cuanto a la carencia de habilidades y estrategias para el estudio, que en sus propias palabras se podría resumir en la expresión “¡no saben estudiar!”. Aún siendo cierto hoy día, es aun más preocupante el hecho de que en el contexto de una enseñanza basada en la promoción de competencias y capacidades, esa queja ya ni cabe; en contra, la de hoy se basaría en que no saben comprender lo que leen ni saben interpretarlo adecuadamente.

Hoy trabajamos en la universidad con la sospecha del cambio intelectual de los estudiantes. Pero esta situación no se origina en poco más de un lustro, sino que en quince años y en el primero de los ciclos de la universidad, la evolución ha sido reveladora. Se refiere ante todo a su capacidad de trabajo, a la intensidad del mismo, a las posibilidades de esfuerzo y en definitiva a la motivación necesaria para aprender.

Esto se ha hecho aún más evidente con la puesta en marcha de las nuevas metodologías, que dan voz a los alumnos y promueven su participación. La oportunidad de dar voz a los alumnos ha puesto de manifiesto cómo responde el alumno cuando se le pide un esfuerzo suplementario en las clases y fuera de ellas o cómo lo hace en las pruebas orales, más allá de los exámenes o de las clases magistrales de corte tradicional. En cualquiera de estas actividades, que son hoy obligadas, se advierte en alumnos que acceden al primer ciclo universitario, un relajamiento desesperanzador.

El lenguaje que utilizan, los giros de expresión y no solo eso, sino sus posibilidades para defender un planteamiento, argumentar, relacionar temas, concluir; sistematizar diferentes perspectivas, reflexionar, entre otros, no es suficiente para enseñanzas universitarias.

Las pruebas orales que deberían promoverse, son rechazadas genéricamente entre el alumnado. Desde mi punto de vista los alumnos, no tienen la motivación suficiente como para defender, argumentar e idear las estrategias necesarias para afrontar estas pruebas, pero hay otras causas. La fundamentación en las prácticas como metodología y este tipo de pruebas que

⁴ Un trabajo de mis colegas de Facultad y Universidad, que planteaba las diferencias de partida y finales de los alumnos, tras un curso sobre técnicas de estudio.

realmente ayudan al alumnado en su futura profesión y en otras muchas situaciones, apenas se ha promovido en la enseñanza. Paradójicamente, podremos ver que tienen una gran aceptación entre el profesorado los exámenes tipo test, debiendo cumplirse en las clases, la máxima de la participación.

Los métodos son una cuestión de interés, al representar los caminos que conectan al alumnado con el trabajo del curso en general y del aula en particular; la nueva condición de la universidad pone énfasis sobre dichos caminos, algo que realmente puede resultar *un revulsivo entre el profesorado, como también una amenaza, una pérdida de sentido*.

Aunque haya sido la nueva metodología la que nos ha revelado lo que antes estaba oculto, sospecho que esta no es la causa directa.⁵ Un alumnado no empeñado en las prácticas es aquel que no ha sido socializado en ellas. No sabe defender o argumentar una idea, porque no valora esta metodología, porque no ha sido enseñado a hacerlo en ningún otro nivel educativo y no puede hacerlo por tanto ahora, porque tradicionalmente a eso se le ha considerado una pérdida de tiempo. Tampoco tiene mucho sentido hacerlo precisamente en la enseñanza universitaria, cuando en el resto de los niveles previos a tal enseñanza no se ha hecho. Es por ejemplo algo que diferencia a la enseñanza española de su homónima italiana, donde realmente se promueve desde la escuela elemental la defensa de ideas y la exposición de contenidos y donde sin embargo el profesorado universitario sigue recurriendo a las clases magistrales.⁶

Los niveles de partida de los alumnos que acceden al primer ciclo de enseñanzas universitarias, son un hándicap. Debemos empeñarnos seriamente en intensificar su esfuerzo y no dejarnos llevar por “su hacer”, aunque se ponga en sus manos el acceso al conocimiento y se les de por fin voz (pues hacerlo no debe significar desaprovechar la oportunidad para aprender, sino que es más bien lo contrario). Pero hay que estar atentos, porque podemos olvidar que el cambio en la gestión del conocimiento, no supone una negación ni una relajación del saber, sino un control y participación diferentes.

En un contexto metodológico en que el alumnado se ve obligado a *pensar y a argumentar adecuadamente una idea*, podremos encontrar a alumnos que les resulta enojoso expresarse, pensar y argumentar críticamente. Es este un trabajo que requiere demasiado empeño, y es más cómodo el entrenamiento al que hasta hoy se han sometido, de escuchar.

⁵ Precisamente hoy que se habla en todos los informes de prácticas idóneas. Véase el informe final de las universidades andaluzas al que se ha aludido ya.

⁶ Informe final tras mi participación en el Proyecto Europa en Italia (2007), donde esto se ponía de manifiesto.

A muchos les aburren soberanamente las clases promovidas hoy, en las que debe dar su opinión fundamentada sobre un tema, analizando y contrastando ideas. El trabajo de pensar no atrae y prefieren volver de nuevo a las llamadas clases magistrales, donde no se le pedía nada, tan solo el silencio y simular atención.

Esta situación coincide con la exigencia de adaptación de las enseñanzas superiores al mercado y con las demandas por parte del alumnado y del propio mercado laboral, de enseñanzas más prácticas. Pero la coincidencia de demandas no necesariamente define las posibilidades, ni metodologías, que aún están por desarrollar. ¿Qué es una práctica aconsejable?, ¿significativa?, ¿conocimientos de uso y no de cambio?⁷ Por primera vez existe una coincidencia de cambios y demandas (de alumnado, mercado de trabajo), que no de significado, porque aún estamos definiendo cual es la práctica aconsejable, qué significa práctica, a qué conduce la práctica diseñada.

En la exigencia de adaptación de las enseñanzas superiores, se ha puesto el acento sobre la práctica (por la necesidad de cambio, como un revulsivo o bien de convergencia), consecuencia de una sociedad altamente tecnificada y compleja que requiere vías para nuevos yacimientos de empleo. Que la práctica se haya legitimado es algo loable, pero era ya utilizada en la metodología docente (menos cantidad, dosificada de otra forma).

El alumnado demanda clases más atractivas, divertidas (algo también loable, que no toda materia ni profesor puede conseguir), pero sobre todo acepta las prácticas por la absoluta necesidad de aprobar, aún a costa de no tratar los contenidos necesarios para su formación. ¿Recuerdan los profesores esa máxima tan repetida por el alumnado que no aprobaba en sucesivas convocatorias?; ese “¿Y no podría hacerle un trabajo, rápido?” Efectivamente, más práctico que hacer un trabajo nada, pero el efecto “wikipedia” ha impulsado en gran medida el deseo de hacer “trabajos”.

El alumno te atiende cuando le dices: cómo podría aprobar... entonces abre los ojos, se calla, y da un codazo al de al lado, para que le deje oír; y todo eso lo hace desgraciadamente, para ahorrarse el esfuerzo de trabajar. El alumno busca

⁷ PÉREZ GÓMEZ, A., en: “Enseñar y aprender. El oficio del docente en la sociedad de la información”, conferencia en la Conmemoración del 150 aniversario de las escuelas de magisterio en Cádiz (del 21 al 23 de noviembre de 2007), diferenció muy acertadamente “los conocimientos de uso” (que iban a servir al alumno), de “los conocimientos de cambio” (que se referían a la adquisición y acumulación de créditos necesarios)

puntos, como si buscarse créditos bancarios, en vez de ofrecerse a elaborar, en vez de pensar.

Si les dices (y esto ha sido un experimento personal por cinco años), “se valorará el trabajo voluntario, complementario, en la nota final, relacionado con los diferentes temas de la materia; así, quien haga aportaciones de interés sobre algún tema a tratar o tratado, y pueda defenderlo ante el resto, tendrá una ayuda importante en la nota final”. A ello, durante esos años, ha respondido menos del 4% de cada curso, y esto es decepcionante sobre todo para ellos, porque demuestra que no tienen entre sus planes la meta de aprender. De todas formas, eso no es nuevo; lo nuevo es la sospecha de su inadecuado nivel de competencias, más que de su esfuerzo o de su trabajo.

De la demanda de enseñanzas más prácticas, no debe inferirse enseñanzas menos exigentes, pero parece que en la plasmación de esta filosofía, en la programación y evaluación de enseñanzas, se ha afianzado este planteamiento.

3.- *Espacio Físico*

Evidentemente práctica no es pérdida de tiempo y se necesita un espacio vital y mental para hacerla.

No tenemos porqué perder la oportunidad para profundizar en prácticas que realmente suponen ensayos necesarios de docencia en magisterio.

Las prácticas más adaptadas a lo laboral tienen ya en el caso de *la formación del profesorado* su equivalencia en el Practicum. No se trata por tanto de encontrar más competencias o más prácticas derivables de la configuración obligada de competencias; no se trata de cambiar contenidos fundamentales por prácticas fundamentales, y menos aún descuidar el Practicum.⁸ Más bien, es lo contrario: debemos repensar el Practicum y proporcionar por tanto amplio protagonismo a las prácticas que desarrollen ese tipo de “conocimiento de uso”. Hay que trasladar el espacio de aprendizaje al aula, conectar saberes, conectar la universidad con la escuela, *el saber con el hacer*.⁹

⁸ PÉREZ RÍOS, JUAN (2005:172) se refiere a ello, señalando que el tratamiento del Practicum en su fase experimental ha seguido un “curso extraño” en Andalucía, no otorgándose categoría similar a la del resto de las asignaturas, no siguiendo unas directrices comunes y aceptando que se planifique de forma diversa en cada una de las universidades.

⁹ En el trabajo realizado en el 2006 por un grupo de docentes de Cádiz: “El trabajo conjunto del Practicum como propuesta de formación internivelar. Profesorado de Primaria/ Profesorado de Universidad”, se pone de manifiesto la necesaria conexión entre la escuela y la facultad, tanto como entre práctica y teoría para la formación de un profesorado de calidad.

Existen otros problemas pues la estructura que mantiene el Practicum, impide una conexión con el conocimiento que se desarrolla en las clases. Además de otros inconvenientes como: el escaso presupuesto, la débil vinculación con los centros y profesionales con los que se realiza, o la laxa y poco homogénea coordinación, dan muestras de la importancia que se le presta a las prácticas en el magisterio y de una contradicción latente respecto a la promoción institucional de la práctica.

Pero además el espacio físico se ha trasladado al espacio virtual y eso en vez de acercarnos a ensayos de prácticas docentes, nos aleja. Hasta la fecha el alumnado debía confeccionar sus propios apuntes sobre las clases y esto era positivo al requerir un esfuerzo y un hábito para captar las ideas claves, para resumir; requería concentración, para comprender el significado de lo tratado en el aula.

Hoy no tienen porqué hacer esto. Las asignaturas presenciales, que tienen posibilidad de actualizar contenidos vía campus virtual haciendo una enseñanza más dinámica mediante foros, contacto permanente por la red con el alumnado, más allá del aula, podrían potenciar en cierto modo la comodidad, ese: “el profesor me lo hace mejor que el *Rincón del Vago*”, ese no-esfuerzo, esa no-voluntad.

La tecnología da alas, pero a veces también las quita.

En la práctica aquellas asignaturas que tienen versión virtualizable y que por tanto exigen del profesorado un esfuerzo en la elaboración de contenidos, en su actualización más allá del recurso al manual, hacen cómodo el trabajo del alumno, que no está ya obligado a tomar apuntes, ni a resumir, ni a seleccionar contenidos de interés. Es lo único que se puede ofrecer, o digamos lo más atractivo para el alumno, lo que demanda y de alguna forma, lo que se termina haciendo aunque nunca se hubiera pensado. Otra cosa muy distinta sería si dicha asignatura no tuviese clases, no fuera presencial, pero en ese caso, el alumno que ya tiene los contenidos de la materia (o así lo cree porque independientemente de que se hagan horas prácticas a la semana ni siquiera los revisa o los lleva a clase), simplemente los da por válidos, no toma notas, no completa, y termina no asistiendo a las clases, pues el material fundamental del curso son los apuntes, según se cree, porque se ha hecho así siempre. Hay que cambiar *los siempre*.

Por lo general los alumnos que no hacen las prácticas cuentan con menos recursos para comprender y menos puntos para su valoración final; pero como la fe absoluta la conceden a “lo escrito”, y como no es necesaria la asistencia para hacer un examen de “lo escrito”, pues se ahorran una clase y se

arriesgan a comparecer a un examen, sin prácticas. Justo es esto lo contrario a lo que estábamos promoviendo: la fuga de alumnos de las aulas.

¿Ha dejado de tener el alumno interés por el conocimiento?, ¿por el aprender?, ¿prefiere el aburrimiento, al que ha sido entrenado en las enseñanzas que hasta ahora ha cursado? ¿Cómo superamos esta desgana?, ¿pasando lista en cada clase? Realmente muy universitario este nuevo sistema, cuya forma no termina de promover el pensar, sino el escaqueo.

Estoy entre quienes creen que antes de hablar, se debe escuchar algo y leer mucho. No existe práctica posible sin argumentos previos, sin fundamentación, sin análisis.

Es necesario un tratamiento teórico previo al debate. La teoría es el edificio sobre el cual, luego se construye el resto de las competencias y habilidades, es la estructura sin la cual, no existe posibilidad de progreso y quizá esto también lo estemos perdiendo, en pro de las demandas actuales del alumnado, por las que nos dejamos seducir, si además la organización administrativa no solo las consiente con contradicciones evidentes como las mencionadas anteriormente.

Dicha filosofía y modo de actuar está promoviendo no la enseñanza práctica, sino una selección de temáticas tal que, tanto en cantidad como en profundidad reducen sobremanera el tipo de contenidos especializados. Si cada contenido lleva aparejado una práctica, habrá que aumentar horas de trabajo, pero inevitablemente incrementar el trabajo fuera del aula, conlleva una sobrecarga de trabajo final del alumno.

No estoy defendiendo la magnanimidad y/o superioridad de la teoría, sino la importancia de lo que de ella se deriva: el encontrar un tiempo para establecer un sistema personal de pensar o sistematizar lo pensado. Me refiero a lo pensado propio, que no viene de la invención sin más, sino de la contrastación, el estudio, la emulación de figuras e ideas; esto, sin duda nos hace ser más uno mismo, con cualidades añadidas, más preparados.

La cuestión es si el sistema ideado para hacer frente a los cambios del mercado, productivos, económicos de la sociedad de hoy, promueve un aprendizaje permanente, porque como recordase Koselleck (2007:332)¹⁰ con palabras de Goethe: ya no se puede aprender para toda la vida, tenemos que aprender cada pocos años, si no queremos volvernos obsoletos.

¹⁰ Así expresaba la experiencia nueva del tiempo en la modernidad KOSELLECK, en una conferencia pronunciada en 1976, tomando las palabras de Goethe en *Afinidades electivas*

Hoy disponemos de *menos* tiempo para ser *más* polivalentes y adaptarnos a los cambios que se producen en el mercado laboral. Los intervalos de tiempo son más cortos y debemos aprender de forma más rápida respecto a épocas anteriores. Parece que los estados miembros de la UE se hubieran percatado de los ritmos del aprendizaje han cambiado. Conscientes de la necesidad de un aprendizaje continuo, se diseñó el *Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente* con el fin de que los ciudadanos europeos se encontrasen cómodos en diferentes contextos de aprendizaje, trabajo, etc., consiguiendo el máximo provecho respecto a sus conocimientos y competencias.¹¹ Los espacios del conocimiento son coincidentes.

Para tener la necesidad de aprender de nuevo, *hay que encontrar un espacio que te permita pensar, repensar, reinterpretar, relacionar* y ciertamente no limitar *la práctica* al periodo en que estamos en la escuela o en la universidad, sino hacerlo siempre en todos los contextos. Este tipo de aprendizaje permanente, comprende tanto acciones destinadas a la formación personal como a las orientadas al empleo. Pero (según se recoge en las orientaciones mencionadas), para que sea una realidad se debe aumentar la inversión en las personas, y en conocimientos, promover la adquisición de formas de aprendizaje flexible e innovadoras. Esto se debe promover entre los Estados miembros y a través de los sistemas educativos, que deben transformar la educación y la formación, para acabar con las barreras que existen entre las distintas formas de aprendizaje. Es decir el sistema ideado al que hacíamos referencia anteriormente, debería servir para ello, pero las dificultades prácticas manifestadas en los sistemas educativos (universitarios o no), no lo permiten. Esta es la justificación del Espacio Europeo de Educación y los cambios se están haciendo a todos los niveles (desde la educación primaria hasta la más especializada), pero no existe conexión interniveles, lo cual impide el funcionamiento del sistema.

Esta es en el fondo una solución de defensa. Por ejemplo las circunstancias en las que se enmarcan el actual cambio, así como las soluciones de innovación, tienen un cierto paralelismo con las propuestas de los profesores de la enseñanza obligatoria británica ante el desprestigio del currículo

¹¹ Para alcanzar el objeto de Lisboa de la sociedad basada en el conocimiento, se trazarán lazos entre el espacio europeo de instrucción y formación permanente y el espacio europeo de investigación, y en concreto, aquellas formas de estimular el interés de los jóvenes hacia profesiones de tipo científico y tecnológico. Conclusiones de la Comisión Europea Bruselas, 2001.

académico de las *secondary modern schools*, frente a enseñanzas con uno más exigente.¹²

Tendremos que seleccionar, tras las experiencias educativas de americanos y británicos, fundamentándolas no en la intuición, sino en estrategias que mejoren y afiancen lo ya conseguido y conduzcan a nuestras metas. El universo europeo es demasiado amplio y diverso como para homogeneizarlo.

4.- *Espacio Sideral*

Demos un paso atrás para volver de nuevo a nuestro entorno universo universitario.

No deja de ser curiosa la paradoja de que reduciendo al máximo la evaluación directa respecto a contenidos aprendidos por el alumnado, la evaluación se centre ahora en el profesorado.

La Universidad de Cádiz diseña desde el 2003/04 programas de evaluación de la actividad del docente, según directrices marcadas por los estatutos. El imperativo de evaluación se enmarca dentro de un proceso generalizado de competición entre títulos y universidades; pero también se justifica en la nueva legislación, y en la incorporación de criterios de remuneración de diverso tipo (incorporación de niveles docentes, autonómicos). Es una evaluación de diseño institucional mediante la que se habilitan (según se recoge en la documentación disponible en la red), “procedimientos más o menos acertados” para llevarla a efecto. En principio se trabaja desde esa fecha tan solo con documentos “de referencia”; pero a partir del 2007 se fijan unidades y personal responsable para que trabaje sobre los datos, principalmente procedentes de cuestionarios. Se inicia por ejemplo en estos días en nuestra universidad un estudio y seguimiento en cuanto al nivel de aprobados por asignaturas y curso.¹³ De nuevo el pesar del docente, la sospecha de una caza de brujas... ignorando cómo se ha designado a las personas responsables de dicho seguimiento y si los datos servirán de diagnóstico o serán en sí un correctivo. Si alguien no quiere ser investigado por el bajo número de aprobados, tenderá a bajar el nivel inconscientemente. ¿Ayuda por tanto la evaluación del docente en la calidad de las enseñanzas?

Tal y como dice Rodríguez Rojo (2004): “Ningún evaluador que se precie puede conformarse con echar la culpa del mal rendimiento o del fracaso escolar

¹² Profesores investigadores, inmersos en un proceso de reforma apostaron por la innovación, para hacer frente al cambio con éxito. Así nació la Investigación-Acción en ELLIOTT, J. (1993:15), citado por RODRÍGUEZ ROJO, M (2004:98)

¹³ Unos departamentos se han sumado a esta iniciativa. Por ejemplo, el departamento al que yo misma pertenezco, y otros la han evadido de una forma u otra.

a una sola variable. No son los profesores los únicos ni responsables de la mala calificación de los estudiantes que las ANECA de turno les otorgan tantas veces a la ligera”

La mejora de la calidad es sin duda el reto de las universidades en este nuevo milenio. Durante 1995¹⁴ el Consejo de Universidades promovió el llamado “Plan de Calidad de las Universidades”, estableciendo un camino hacia políticas coherentes con este objetivo que deberían guiar la vocación académica y científica.

La idea de calidad, desde entonces se une a la de “servicio público” cuando se habla de la universidad.

Sobre evaluaciones y calidad se ha hablado ya mucho y los modelos de evaluación y de gestión han proliferado en los últimos años a raíz del plan mencionado.

El argumento de la búsqueda de la calidad, es inatacable como justifican muchos de los investigadores centrados en esta tarea, aunque la dificultad estribe en precisar lo que es la calidad en la educación universitaria: “El movimiento en pro de la elevación de los niveles de calidad de la Educación Superior propone, en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto mismo de calidad y sus implicaciones” (VVAA.: 1997). Los propios informes de UCUA, señalan que “no ha alcanzado una conceptualización unánime ni se ha llegado a un consenso mayoritario que la caracterice en nuestro país”.

Da la sensación de que la calidad se está convirtiendo en una nueva paranoia (Rodríguez Rojo le llama “piedra filosofal”), que al parecer se limita al docente, algo que cualquier evaluador apreciará difícilmente medible, debido a la necesidad de imprimir cambios en su trabajo y a la doble tarea de investigador/profesor.

Si se argumenta que “la calidad se atribuye a la acción de los factores cualitativos, es decir de aquellos elementos que no pueden expresarse cuantitativamente o presentan serias dificultades a la cuantificación”¹⁵, deberíamos por tanto renunciar a medirlo con estudios que prioricen los datos, y hacer otro tipo de observaciones in situ convertibles quizá en datos. Esto no

¹⁴ UCUA: Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas. En la Comunidad Autónoma de Andalucía se constituye a propuesta del Consejo Andaluz de Universidades (Resolución del 8 de noviembre de 1998. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía del 16 de febrero de 1999)

¹⁵ En VVAA (1997) se dice que la evaluación de la Calidad Universitaria exige algunas precisiones respecto al concepto, y se habla también en esta línea, junto a otras consideraciones más técnicas como la de los tipos de calidad y el esbozo de un modelo sistémico de la Educación Universitaria

podría hacerse institucionalmente, sino con un análisis del aula basado en consideraciones observables por cada profesor (entre otras), dependientes por tanto de la aplicación de su propio método, de su propia práctica. Al fin tendría razón Rodríguez Rojo al exponer que la Investigación-Acción se ha acercado a la universidad, pero para que se llevase a efecto, el número de alumnos por aula debería ser mucho menor y la duplicación de cursos daría lugar a otro tipo de problemas.

Sin embargo el efecto que provoca la medición del índice de aprobados, ya es en sí un revulsivo que se extiende como la pólvora en los corredores, tanto entre profesores como entre alumnos. Habrá que medir el número de personas que ingresan en ámbitos laborales para los que fueron preparados; reflexionar al fin sobre los niveles máximos de abandono; sobre la preparación para ejercer un trabajo de titulado superior y hecho esto y mucho más, contando con la información, revisar los planes de estudio. Es hora de rendir cuentas ¿pero cómo medir? Es de sabios observar y rectificar ... aunque antes de poner en marcha algo esencialmente novedoso; porque necesitamos saber qué es lo que anda mal y cómo diseñar estrategias para superarlo, necesitamos más información para reformar y no medir a posteriori, cuando se está aplicando la experiencia.

En el cambio de mentalidad, se puede participar con la opinión de Guy Haug (experto francés en el espacio europeo)¹⁶ solo en que la “sociedad no está dispuesta a seguir pagando sin que haya unos resultados”, así podrían verse comprometidas seriamente algunas titulaciones y quizá categorías docentes. Pero el origen de la sinrazón de créditos, es el reparto desigual que se establece en función de la presencia desigual de áreas o departamentos cuando se diseñan unos planes de estudio, pues la vocación no es el crecimiento o mantenimiento de dichas áreas o departamentos sino la formación profesional del alumnado. Si en algo tiene culpa el profesorado, es precisamente en la negociación que lleva consigo el diseño de unos planes docentes.

Pero además de los inconvenientes mencionados, no perdamos de vista que la cuestión clave es cómo pensamos aproximar la distancia entre formación y mercado de trabajo. El problema es la compleja correspondencia entre estas dos variables.

Hay que preguntarse, en fin si estamos creando el espacio físico y mental para hacer de nuestros alumnos mejores, en un mercado de trabajo cambiante, de riesgo.

¹⁶ Reportaje El País 22/1/2007 sobre la calidad en las universidades

Mercado y formación van a la par pero se debiera pensar en generar estructuras que pudieran promocionar, y hacer competitivos realmente los saberes, más allá de la consideración social (las asunciones colectivas), actuando directamente en la transición lineal (en cuanto a continuidad de los saberes) de formación/mercado laboral.

Es cierto que la Universidad de Cádiz ha puesto en marcha el programa EPES (Experiencias Profesionales de Empleo), que está dentro de los programas de inserción laboral, que se han firmado convenios y que promociona prácticas en empresas. Pero de momento, no hay fondos suficientes para mantener dichas estructuras ¹⁷ Muchas otras titulaciones (como las de magisterio), necesitan además un impulso renovador en sus prácticas.

Pero también es necesario incidir en un mercado de prácticas que motiven nuevas ofertas (tanto educativas como ocio-educativas) que abran nuevos campos de trabajo para nuestros titulados. Este incentivo debe venir de la mano de la universidad como institución, pero también de la de los docentes que conocen la dificultad para insertarse en un trabajo de este tipo y los cambios que se producen en la profesión docente.

5.- Otra dimensión

Existen otras dimensiones que desconocemos. Por ejemplo los jóvenes no existen o no les conocemos, no sabemos como son.

La idea de que los jóvenes ya no existen, se está extendiendo tras la realización de diversas investigaciones sociales en el estudio de las generaciones. Uno es adulto a la edad de 35 años, porque adquiere seguridad económica, y también personal ¿y hasta entonces? Aquel adulto en pequeño que trabajaba y maduraba, promovido socialmente no hace mucho en España (sin ir más lejos durante los años 50 a los 70), tampoco existe. Pero ¿no será que estamos haciendo más niños aún a los jóvenes, porque las circunstancias económico-políticas nos lo permiten?, ¿Qué les hacemos madurar mentalmente más tarde? Mis años de experiencia docente en la universidad así lo indican, el cambio desde los 90 para acá, ha sido radical. Este argumento, no obstante, no

¹⁷ En concreto la formación y orientación laboral. En el programa Andalucía Orienta (Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico), se atendieron durante el curso 2003/04 a muy pocos alumnos (314), respecto al número total de horas(2000) de atención. La Memoria del Vicerrectorado de Alumnos de dicho curso decía que en la mejora del currículum de los alumnos mediante seminarios formativos “la disponibilidad económica hace que no seamos capaces de responder a la demanda y necesidades del alumno en este sentido” siendo atendidos 45 con una demanda superior a los 150.

debe considerarse como la causa alegada, que explique el cambio respecto al esfuerzo y a los niveles, porque sabemos, que este fenómeno no puede ser considerado de forma aislada, sino en el conjunto de una serie de variables de carácter social, interconectadas entre sí. Pero si podemos plantearlo, como un factor más para la reflexión, sobre nuestro alumnado. La sociedad de la imagen, del riesgo, compleja, posttecnológica ha hecho diferentes a nuestros niños y jóvenes, en cuanto al trabajo, pero también en cuanto a sus posibilidades educativas. Una sugerencia, más allá del trabajo sobre la oferta de los nuevos títulos, sería la de una reflexión en común sobre el perfil del alumnado; algo que sabemos tanto por informes internos como externos que es una cuestión pendiente. No se puede hablar de un perfil adaptado, cuando no se ha definido el perfil.

Pero tampoco conocemos a nuestros clientes. Los docentes cuentan con pocos datos de partida para comprender la situación y mentalidad de sus alumnos, para motivarlos e incentivarlos adecuadamente. Un cuestionario sobre la docencia, no muestra datos suficientes para afrontar la tarea o no dirigirla y enfocarla a un grupo del cual se desconoce todo lo demás. Los documentos de referencia más cercanos son los informes finales sobre las evaluaciones de las titulaciones y sobre sus diagnósticos, también existen dudas.

Si consultamos la autovaloración de los estudios por el alumnado¹⁸ (siendo uno mínimo o “muy inadecuado” y cinco máximo o “muy adecuado”) para todas las titulaciones, los valores a destacar son:

- a) La “utilización habitual de tutorías” (cuya media entre las especialidades varía entre 2 y 2,4
- b) En la “satisfacción con lo aprendido” oscilan las medias entre 3,6 y 3,8
- c) En la “asignatura interesa”: oscilan entre 3,8 y 4

En un último apartado (d) a destacar referente a la opinión global del profesorado oscilan las medias entre 3,5 y 4

La media de todas las especialidades (coincidiendo algunas especialidades) en cada uno de los apartados anteriormente indicados es de:

- a) 2,3

¹⁸ del “Protocolo para la redacción del informe final” Plan Andaluz de Calidad de las Universidades. Evaluación de las titulaciones y publicado en 2005, convocatoria 2003 (en la que están presentes los informes de todas las titulaciones de Ciencias de la Educación de Cádiz) el Punto D) llamado “autovaloración de la actuación del estudiante”. Hubiera sido de interés la consulta respecto al perfil de suficiencia, pero es de uso interno y no podremos acceder a los datos.

- b) 3,7
- c) 3,9
- d) 3,8

Ninguna de ellas roza los valores de mínimo ni de máximo.

Los informes de evaluación de las titulaciones, coinciden en la visión general los comités interno y externo en cuanto a la falta de definición del perfil de las titulaciones, la necesidad de incidir en la innovación didáctica, incentivos al profesorado y coordinación de las enseñanzas.

Pero nos faltan muchos datos para poder trabajar como docentes en la mejora de las enseñanzas universitarias. No se pueden programar enseñanzas sobre la nada, ni para la nada, sin coordinar, sin analizar. La tarea de la adaptación no es fácil. Incidir en que innovación didáctica, tiene que ver con metodología que no es precisamente el uso de medios audiovisuales, pero así lo estamos entendiendo, dada la gran inversión en modernos medios audiovisuales en nuestras aulas, que incitan tanto al uso como a la demanda permanente.¹⁹

6.- Conclusiones

El tema, aquí tratado, merece una reflexión profunda. Yo no he hecho, sino recoger algunos de los problemas que inquietan en nuestro medio y sobre los que creo observar también personalmente serias ambigüedades.

Se podrían sugerir algunos puntos sobre los que podremos debatir:

- No se entiende que “la práctica” se haya instaurado en la enseñanza superior como una máxima, y no se haya hecho previamente en la enseñanza elemental, porque para conseguir resultados satisfactorios, esto hay que promoverlo desde el inicio. Sospecho que entre la causas está la falta de profesorado para atender esta metodología, pero evidentemente este problema existe también en la enseñanza superior. La enseñanza universitaria se caracteriza por una mentalidad que en realidad infravalora la práctica y/o le concede un estatuto de “poca importancia”, frente al contenido teórico, repetitivo fundamental. Pero no se puede priorizar solo la práctica, como se pretende hoy.

¹⁹ Uno de los avances más claramente conseguidos en nuestra propia Facultad, pero hay otras tantas cuestiones en las que avanzar, según indicaba el Informe de evaluación externa de las titulaciones.

Tal vez esto supone un cambio cualitativo en la educación: el que cambia contenidos fundamentales por prácticas fundamentales y habrá que ver cómo se hace.

La pérdida de contenidos en beneficio de una práctica teóricamente poco fundamentada, nos ayuda en poco.

Si se deben sacrificar contenidos habrá que saber muy bien que es lo que previamente se ha dado de ellos, cómo se ha dado, y cómo se va a seguir dando, porque además no es igual sacrificarlos cuando se tienen ocho créditos a cuando se tienen cuatro y en esto no existe aún homogeneidad; pues pueden variar en más de cinco créditos las enseñanzas obligatorias en las mismas áreas de unas a otras universidades, dependiendo de negociaciones que se hicieron ya hace muchos años respecto al contenido de los planes y la configuración de los cursos. Confiamos en que esto no vuelva a ocurrir.

- Si a alumnos con excesivos estímulos visuales y poco adiestrados en la participación y elaboración del conocimiento se les atribuyen capacidades para el pensar, habrá que empezar por crear la necesidad y las condiciones para que eso sea posible. La necesidad es *el deseo de perderse* por el camino del conocimiento, pero hay demasiadas incertidumbres como para afrontar tal necesidad.

¿Queremos personas que argumenten adecuadamente sus ideas?, y algo de más calado: ¿queremos personas que piensen?, pues trabajemos en idear capacidades en las que hayan sido previamente instruidos, socializados nuestros alumnos. Una sugerencia para poder hacer esto, sería trabajar conjuntamente con la escuela, que en nuestro caso, además de justificado, es deseable.

- La falta de conexión entre diferentes niveles en el sistema educativo impide el funcionamiento eficaz del sistema, provocando autoextrañamiento de la función docente y sobrecarga del trabajo del alumnado que no ha sido pensado globalmente.

La *conexión no la hace un sistema normativo*, sino las personas (docentes y alumnos) y la secuencialización del currículum.

El hecho de que se presenten disfuncionalidades en la aplicación de un espacio común de educación promovido por entidades supranacionales, plantea entonces la posibilidad de evaluar (al igual que se hace a otros niveles), los planteamientos de partida formulados en cuanto a la cultura europea en la era de la globalización. Los europeos somos muy diversos, hay muchas distancias y velocidades que nos separan.

- El sentimiento actual de los docentes es el de persecución, teniendo en cuenta que la rigidez normativa en la aplicación de los planes y la agresividad de la misma, no es común en las universidades europeas.

La idea de que los profesores son los protagonistas del sistema en las universidades, es difícil de defender cuando solo han sido adiestrados en la moderna terminología (y no siempre), cuando se hacen evaluaciones de lo nuevo apenas se pone en marcha, cuando no ha habido experiencias previas y no participan de la bondad del sistema, en el momento en que éste se pone a prueba.

La evaluación de las enseñanzas está muy centrada en el profesorado, pero ¿cómo se motivará al profesorado y se garantizará su mejora cuando existen temas pendientes en su situación como la promoción y el sueldo?

En muchas de las cuestiones (incentivos al profesorado y coordinación), no se ha avanzado gran cosa en estos años (si incentivo al profesorado es algo más que complemento autonómico).

De momento el espacio sideral, físico y mental de la universidad, están aún por desarrollar y no podremos hacer otra cosa que motivarlos cada cual desde su propio ámbito de trabajo y actuación. Por ejemplo el espacio físico, aún se debe articular adecuadamente, igualando las distancias. El espacio de convergencia, al que se ha aludido durante todas estas páginas, tiene varias medidas y la nuestra es de vía estrecha, según defiende agudamente García Selgas (2007)²⁰.

Pero, hay otro espacio: el mental y ese, no debemos realmente dejarlo escapar. Los rasgos de la condición posmoderna de la universidad no son como algunos se atreven a denominar “pura epidemiología de las representaciones”, no son invenciones.²¹

²⁰ El autor, defiende en un artículo del 29/10/2007 publicado en *el País* que existen diferentes medidas para circular por la vía universitaria. Mientras que en Europa se ha admitido el 3+2 en la configuración de los nuevos títulos de grado y postgrado, la universidad española ha elegido la condición del 4+1, que en la práctica hace más larga la formación y garantiza la salida y permanencia de títulos en universidades con menos demanda. Ante el temor a la desaparición, se ha optado por tanto por la conservación.

²¹ En foro de debates “Club Antífona”, debate sobre la posmodernidad. Disponible en: <http://www.clubantigona.com/>

¿Se atreverán docentes y alumnos a considerar los cambios como una posibilidad de mejora?, ¿o se ha llegado demasiado tarde? Estamos poco animados porque la falta de experimentación en los métodos conduce siempre a errores y porque el trabajo que está en juego no solo es el del profesorado en cuanto a la clarificación de la gestión del conocimiento, sino que por supuesto el del alumnado, en cuanto a su grado de implicación.

Hay que evitar en la medida de lo posible el derrotismo, esta es una situación que difícilmente tiene marcha atrás, aunque sea para coger fuerzas y rectificar y lo cierto es que estamos en otro espacio, cualquiera que sea el nombre que se le ponga.

Atreverse a pensar, a repensar de nuevo, es la misión que tienen los universitarios de hoy y establecer las condiciones para que ello ocurra (más allá de medios y de regulaciones de convergencia), es lo que deben garantizar las universidades.

Referencias:

Alarcón Duran, J. M.; Amar Rodríguez, V.; Macias González, T.; Martínez Lorente, M^a R.; Pérez Ríos, J.; Porras Vallejo, R.; Román García, S.; Serón Muñoz, J. M.; Pérez González, B. (2006), “El trabajo conjunto del Practicum como propuesta de formación internivelar. Profesorado de Primaria/ Profesorado de Universidad, Proyecto de ámbito andaluz, Ucuva, Universidad de Cádiz

Aunión, J.A. “obligadas a cumplir. Un decreto exige a la Universidad rendir cuentas del resultado de cada carrera”, *El País* 22/10/2007

Beriarin Josetxo y Aguiluz Maya (Eds.) (2007), *Las contradicciones culturales de la modernidad* Barcelona, Anthropolos

Cencerrado Alcañiz, Felipe (1993), “Posmodernidad un reto a la educación”, *Tavira*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, nº 10, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, págs. 7 a 20

Comunicazione della Commissione:”Realizzare uno spazio europeo dell’apprendimento permanente”, Commissione delle comunità europee, Bruxelles, 2001

Datos básicos del sistema universitario español. M^o de Educación y Ciencia. Consejo de Coordinación Universitaria. Madrid, 2005

De la Orden, A., Asensio I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M., Guardia, D. y Navarro M. (1997), “Desarrollo y

validación de un modelo de calidad Universitaria como base para su evaluación” RELIEVE, Vol 3, n. 1

Deleuze, Gilles (2002), *La isla desierta y otros textos*, Barcelona, PRE-TEXTOS (2005)

García Selgas, Fernando: “Universidad, de convergencia a la vía estrecha”, *Tribuna, El País*, 29/10/2007

Informe final sobre implantación de “Experiencias de Grado” ECTS en las Universidades Andaluzas Área de Ciencias Experimentales, curso 2005/2006

Koselleck, Reinhart (2007), ¿“Existe una aceleración de la historia”? en: Beriarin Josetxo y Aguiluz Maya (Eds.): *Las contradicciones culturales de la modernidad* Barcelona, Anthropos, págs. 319 a 345

Memoria de curso 2003/2004, Informe del Vicerrectorado, disponible en la red de dicho Vicerrectorado, última visita 30/10/2007

Pérez González, Beatriz (2004), “El ocio infantil es asunto de profesionales de la educación”, *Revista Pedagógica Chapecó*, nº 13, Argos, págs. 253 a 272

Pérez Ríos, Juan (2005), “Créditos ECTS: una nueva oportunidad para replantear el practicum y la formación inicial del profesorado” *Tavira*, Revista de la facultad de Ciencias de la Educación, nº 21, Cádiz, o de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, págs. 167 a 167 a 183

Porras, Ramón; Martínez González, Luís; Serón Muñoz, Juan Manuel; Aguilar Rayo, Antonia (1992), “La educación en competencias intelectuales: su incidencia en la formación inicial del profesorado”, *Tavira*, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, nº 9, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, págs. 139 a 175

Rodríguez Rojo, Martín (2004), “La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad” en *Educación* nº 34, Universidad de Valladolid, págs. 97 a 111