

**EROSIÓN Y CRISIS DE LA VIDA UNIVERSITARIA. PALABRAS E
IMÁGENES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES SOBRE SU FORMACIÓN EN EL
GRADO DE MAESTRO/A**

Dolo Molina
Alicia Ros
Pilar Pérez
m.dolores.molina@uv.es

Universitat de València.

RESUMEN

El texto describe parte del desarrollo de un proyecto de investigación que indaga en las imágenes y percepciones que las y los estudiantes de Grado de Maestro/a proyectan de la Universidad a partir de su experiencia formativa. Analiza la relación entre institución universitaria y vida universitaria atendiendo al modo en que las y los estudiantes hablan de cómo experimentan su relación con el saber, con el aprendizaje y de cómo viven y han vivido las relaciones humanas e institucionales.

PALABRAS CLAVES: Estudios universitarios, Experiencia formativa, Reforma

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Las movilizaciones estudiantiles en contra del Plan Bolonia que fueron generándose y extendiéndose por distintas ciudades y universidades españolas desde 2006, exigían con claridad y contundencia el “No a la privatización de la Educación Pública” y el “No a la mercantilización de la enseñanza”. La base que daba sostén a estas movilizaciones, nos señala Manuel Delgado (2011)¹, era la crítica a los excesos y la falta de escrúpulos del capitalismo más que la impugnación del propio modelo capitalista. Un hecho que parece caracterizar los nuevos movimientos ciudadanistas y que puede explicar, en parte, la fuerza presente en su origen y la ligereza con la que se desarticulan. Para Antonia de Vita (2010), sin embargo, las protestas protagonizadas por los y las estudiantes no se dirigían sólo “contra el economicismo imperante” sino que en sí revelaban una crítica fructífera a la “pedagogía del capital”².

En este sentido, y siguiendo con las reflexiones de Antonia de Vita (2010), aquello que las movilizaciones estudiantiles pusieron en entredicho ante la Reforma universitaria era: a) el invasivo proceso de mercantilización que se infiltraba en la universidad con el argumento de abrirse al exterior; b) la obsesión por reducir la finalidad de los estudios superiores al uso inmediato en el mundo del trabajo, algo que lejos de abrir un diálogo (deseado) entre saberes académicos y saberes profesionales, marca la jerarquización entre saberes útiles y saberes inútiles ; c) la planificación de unos itinerarios formativos dentro de un sistema lineal y acelerado que transforman la experiencia de la universidad en un centro exclusivamente examinador.

Lo cierto es que, a pesar de la fuerte presencia de la pedagogía del capital en el espacio universitario, otra cosa está viviéndose, experimentándose y cambiando también en la universidad. Algunas autoras, profesoras universitarias, se refieren a la “universidad

¹ Intervención de Manuel Delgado el 20 de mayo de 2011 en la acampada del movimiento 15M en la Plaça de Catalunya de Barcelona: “15M: El peligro ciudadanista”.

² “Hablo de pedagogía del capital para referirme sobre todo a la postura pedagógica del capitalismo, que ha “educado” durante los últimos treinta años a generaciones enteras en el horizonte consumista y la maestría del capitalismo, en una nueva “disposición de experiencia”(…)entre relación y mercancías, y en un horizonte de sentido y de valor que ha modificado radicalmente los términos anteriores de la educación y la formación” (De Vita, 2010:82)

fértil”³, para nombrar el fruto de una práctica política basada en la acción relacional que restituye “*la consistencia real a la vida universitaria por medio de una búsqueda de sentido que se corresponda con su complejidad y no tenga miedo de abrir discusiones sobre las formas de pensarla y de vivirla*” (p.20)⁴. Poniendo de relieve, a su vez, que la crisis que vive la universidad no puede pensarse únicamente como una crisis económica y financiera, siendo ante todo una **crisis de orden simbólico**: “*tiene que ver con un modelo de civilización y convivencia humana, con paradigmas de conocimiento, de saber, de relaciones entre generaciones que ya no son sostenibles y que no dan felicidad*” (p.22).

Trataremos de mostrar en este texto, a través de las palabras de las y los estudiantes de Grado que han participado en la investigación “Los estudios de grado de magisterio: imágenes y proyecciones de los y las estudiantes”, **cómo la vida universitaria se halla fuertemente resentida en este paradigma de la pedagogía del capital**. Hablar de la vida universitaria hace referencia a la gestación, creación y nutrición-sostén de espacios y contextos de intercambio y relación. A la posibilidad de generar ocasiones en las que, la universidad, se experimente como un espacio *fértil* de relación, reflexión, formación y cultura. A la oportunidad de pensamiento libre, la responsabilidad y la alegría. Para analizar la salud que presenta la vida universitaria organizaremos las imágenes y las palabras de las y los estudiantes atendiendo a: cómo se relacionan con el saber y cómo experimentan su transmisión; cómo experimentan el aprendizaje en relación a su deseo de ser maestra/o; y cómo experimentan las relaciones humanas e institucionales.

³ Arnaus, Remei y Piussi, Anna M^a (coords) (2010): *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Ed. Octaedro. Barcelona.

⁴ Las autoras relacionan la **fertilidad** con los sentidos que señala la *raíz fértil del cuerpo femenino*: gestación, creación y nutrición-sostén, y afirman que son estas cualidades las que se necesitan hoy para restituir el sentido al vivir y al vivir en la universidad.

2. ESCUCHAR A LAS Y LOS ESTUDIANTES: EL ORIGEN Y SENTIDO DE ESTA INVESTIGACIÓN

“Si el deseo de toda investigación nace de una pregunta, de una inquietud, el proceso investigador tiene que preguntarse por el origen de la misma, tiene que ir al origen del origen”

(José Contreras y Nuria Pérez de Lara, 2010:76)

Un grupo de profesoras y profesores del Dpt. de Didàctica i Organització Escolar⁵ de la Universitat de València que impartimos clase en la Escuela de Magisterio creamos, hace un par de años, un espacio de intercambio y de reflexión en torno a nuestras prácticas docentes y, a las necesidades e inquietudes que nos generaba la propuesta de trabajo que ofrecemos a nuestros estudiantes y su desarrollo. Nos fuimos dando cuenta que mejorar nuestra práctica pedagógica, y profundizar en las cuestiones que abríamos en torno al conocimiento pedagógico y al saber profesional que nos gustaría hacer presente en la formación de las y los estudiantes de magisterio, requería indagar en la experiencia formativa de nuestras y nuestros estudiantes. Indagar sobre cómo las y los estudiantes estaban experimentando la universidad; cuáles eran las percepciones, las imágenes, las valoraciones que hacían de su experiencia universitaria. Y sobre todo, intentar conocer en qué medida experimentaban el aprender como una transformación de sí, como una relación viva y significativa con el conocimiento que les ayudaba en su formación como maestras/os⁶.

Esta inquietud vivida en el grupo coincide, además, con la implantación de los nuevos títulos de grado. El proceso particular que el grupo abría para analizar, reflexionar y procurar la posibilidad de nuevas creaciones pedagógicas, coincide en el tiempo con el proceso de la Reforma Universitaria, la instauración de los títulos de grado y el interés institucional por la innovación educativa y el control de la calidad docente. Pero en esta coincidencia experimentamos la confusión y el desorden más que la complicidad. Ante el discurso institucional sobre los nuevos planes de estudio que ponía el énfasis en las estrategias para mejorar las prácticas docentes universitarias, aquello que nosotras/os de

⁵ El grupo está formado por: José F. Belda, Eliseo Valle, Nieves Ledesma, Pilar Pérez, Alicia Ros y Dolo Molina

⁶ Coincidimos con Asunción López (2006) cuando habla de la figura del y la docente como una mediación viva entre la curiosidad y la inquietud de las/os estudiantes y el conocimiento. Y cuando afirma que la preocupación que ha guiado (y continua guiando) su práctica docente es la de que los y las estudiantes *“sientan el aprender no como una apropiación de algo externo, sino como un movimiento interno, como una apertura a nuevos sentidos, como una auténtica transformación interna y externa a la vez. Porque la vivencia de lo nuevo, de lo original para cada una es lo que va a hacer que su presencia en el mundo sea significativa para sí y para las y los demás”* (p.140)

verdad vivíamos era el exceso de burocracia que se nos exigía, el aumento de control en todo el proceso de planificación y la alienación del tiempo cada vez más acelerado y ocupado. Mientras el discurso institucional se esforzaba por argumentar y explicar el nuevo protagonismo de los estudiantes en su proceso de formación, experimentábamos la sofisticación de los espacios virtuales que generan vínculos entre el profesorado y los estudiantes, sin considerar la necesidad y/o preferencia de éstos por la presencia y la relación viva. El fuerte protagonismo de las TICs como instrumentos que procuran y permiten el acceso libre e infinito del alumnado a la información sin la necesidad de la mediación y el intercambio vivo con el profesorado. Mientras en el grupo de trabajo buscábamos profundizar en el sentido de lo que hacíamos y queríamos, de lo que necesitábamos para generar una relación más viva, significativa y creativa del alumnado con el saber; el discurso institucional reducía este esfuerzo a una mediación instrumental del cómo hacer una guía académica o una guía docente a través de plantillas modelo⁷.

Aprovechando que durante el curso 2009-2010, los y las estudiantes de primero de magisterio se iniciaban en el nuevo plan de estudios de Grado, pensamos en la posibilidad de abrir una indagación que nos permitiese conocer la experiencia formativa (pedagógica y académica) y la experiencia relacional (humana y social) de estos primeros grupos de estudiantes del nuevo plan de estudios. Se trataba de indagar en las representaciones y proyecciones que estos y estas estudiantes iban elaborando en relación a su experiencia universitaria de manera global, es decir, en relación a la valoración sobre la experiencia formativa que se les ofrecía y que experimentaban en realidad; y en relación a la experiencia como universitarios/as en la que iban creciendo y madurando, desde la que iban generando vínculos en y con la vida universitaria.

⁷ Nos íbamos dando cuenta que frente al sentido que comenzábamos a generar en torno al grupo de trabajo como espacio de relación e intercambio fructífera que explora la relación entre lo que vivíamos y lo que decíamos; el discurso institucional sobre la necesaria reforma universitaria nos exigía intervenir en nuestra práctica pedagógica pensándola como una acción controlable que tenía que garantizar resultados de aprendizaje. Por un lado, se nos exigía colocarnos en la lógica de una “supuesta” continuidad lineal entre enseñar y aprender para justificar la exigencia de definir las consecuencias de nuestra acción como docentes. Por otro lado, se nos instaba a homogeneizar nuestras propuestas de trabajo según una única posibilidad de expresión del conocimiento pedagógico, invitándonos a abrir espacios de coordinación del profesorado pensados más de la lógica de la socialización del control que como espacios de relación, reflexión e intercambios fructíferos.

Algunas de las cuestiones que abríamos en torno a la experiencia universitaria de las y los estudiantes hacían referencia a: la imagen social de los estudios de magisterio, los elementos más valorados y los menos valorados de la práctica docente universitaria, el valor simbólico de las representaciones sociales y las proyecciones sociales acerca de la universidad, las motivaciones y los condicionantes en la elección de los estudios, la presencia (y la participación) de los y las estudiantes en la dinámica universitaria así como la valoración de los procesos democráticos de ésta.

Para iniciar la práctica de indagación diseñamos un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que nos permitía llegar con facilidad a todos los y las estudiantes que durante el curso 2009-2010 habían cursado primero en los Grados de Maestro/a de Educación Infantil y Educación Primaria. El cuestionario nos aportaba además de algunos datos secundarios (edad, sexo, modo de acceso a la universidad, trabajo remunerado, lugar de residencia...), información sobre el grado de satisfacción en su primer año universitario y, el grado de relevancia que otorgaba a su experiencia formativa. También, incluía algunas preguntas abiertas que recogían valoraciones sobre la vivencia universitaria, las mejoras que se propondrían, y aquellas experiencias que les llevaban a reafirmar o no su decisión sobre los estudios elegidos.

Para profundizar en las imágenes y proyecciones que las y los estudiantes elaboraban sobre los estudios de magisterio a partir de su propia experiencia formativa, decidimos organizar siete grupos de discusión. En ellos, invitábamos a las y los estudiantes a hablar en torno a tres grandes cuestiones: 1) ¿Cómo valoraban su experiencia formativa en la universidad?; 2) ¿En qué medida el cumplimiento o no de sus expectativas en relación a los estudios de magisterio les mantenía abierto el deseo de ser maestra/o?; 3) ¿Cómo resolvían y valoraban su integración en la vida y en la dinámica universitaria?

La información obtenida en términos cuantitativos y cualitativos es considerable, y teniendo en cuenta que el trabajo de campo lo iniciamos en noviembre de 2010, la verdad es que todavía no hemos terminado de analizar en profundidad y desde las distintas dimensiones que se requieren toda la información. Sin embargo, trabajando sobre el análisis de contenido de los grupos de discusión y sobre la categorización de las

preguntas abiertas de los cuestionarios, sí que podemos aportar un pequeño extracto de esas imágenes y proyecciones que los y las estudiantes han ido elaborando en torno a la vida universitaria.

3. IMÁGENES Y PROYECCIONES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

“La educación ya no es una invitación a desear el mundo, a desear la vida, sino que se educa en función de una amenaza, se enseña a temer el mundo y la vida, a armarse para no sucumbir. (...) es la renuncia a vivir por sobrevivir, la entrega al puro existir sin la posibilidad de trascender al ser”

(Anna M^a Piussi, 2006:32)

Centramos aquí el análisis de la información en torno a la percepción y valoración que tienen las y los estudiantes sobre la vida universitaria. Tal y como hemos expuesto anteriormente entendemos “la vida universitaria” como la ocasión para generar espacios de relación y de intercambio. Para ordenar el relato vamos a poner la mirada en estos tres ejes: cómo se relacionan con el saber y cómo experimentan su transmisión; cómo experimentan el aprendizaje en relación a su deseo de ser maestra, de ser maestro; y cómo experimentan las relaciones humanas e institucionales.

3.1. Cómo se relacionan con el saber y cómo experimentan su transmisión

Una primera valoración que hacen de su experiencia formativa se refiere al desencanto. Las y los estudiantes llegan a la universidad con la expectativa de vivir una relación rica y compleja con el saber y el conocimiento. Esperan la posibilidad de encarnar el saber que se les invita a explorar y estudiar, a descubrir y a investigar. *“Necesitamos más contacto con la gente, más práctica, encontrar más utilidad a las cosas (...) No me sirve de nada todo ese dossier de lecturas si después no sé que estoy haciendo”*. Esperan encontrar y poder dar un sentido original, y por ello hablan de la necesidad y del deseo de relacionar y reconocer un conocimiento vivo que ponga en relación el sentido de ser maestra/o, el análisis de la realidad educativa y escolar, y el saber elaborado que aporta la pedagogía, especialmente, pero también la sociología, la psicología, la filología o las ciencias experimentales. Pero la realidad es que, *“seguimos haciendo lo que hacíamos en el instituto, estudiar lo que va a examen”*. Además, *“hay asignaturas que parece que estén para hacer bulto. Podrían tener mucho sentido y se podría aprender mucho pero*

(...) *acabas el curso y dices, esto, ¿para qué?*". Estudiar en la universidad mantiene la lógica del exceso y la repetición de los contenidos, se continúa presentando a las y los estudiantes el conocimiento como algo inerte e inamovible. *"Entré en la universidad pensando en que aquí iba a ser diferente, que iba a haber más participación, más cosas prácticas, más trabajos en grupo... y aunque en algunas asignaturas ha sido así; en la mayoría han sido clases magistrales con power point que leía el profesor. La verdad que no me ha servido de mucho"*.

El primer desencanto se encuentra ahí, en que la universidad no les invita a descubrir, a preguntar, a indagar. El conocimiento en la universidad, al igual que en su experiencia formativa anterior, es abstracto y cerrado⁸. Un conocimiento que se presenta más desde la respuesta que desde la pregunta, lo que dificulta la mediación posible y real que conecta con la experiencia y el deseo de aprender. Se tiene la sensación de que hay un exceso de teoría que no hace una aportación significativa a sus inquietudes más vivas y presentes. *"No nos enseñan a enseñar. Nos enseñan toda la teoría pero enseñar a enseñar..., no lo hacen"; "creo que es mejor saber actuar y saber responder ante cuestiones más humanas, que no tanto ser un maestro académicamente perfecto"*. Un maestro que sepa mucho. Y muchas veces se tiene la sensación de estar perdiendo el tiempo. A ello habría que añadir que hay asignaturas que en lugar de trabajar desde la complementariedad de los contenidos para procurar la complejidad del pensamiento, tienden una y otra vez al solapamiento, a la repetición y a la saturación de cuestiones que suelen resolverse desde una perspectiva superficial. Se genera una sensación de inutilidad, de desorientación y de aburrimiento que resuelven otra vez con la clásica disociación teoría y práctica y la demanda de más práctica: *"al realizar las prácticas me di cuenta que no sabía cantar ni contar un cuento, aprendizajes necesario si quiero ser maestra de infantil"; "no me enseñan a transmitir y a enganchar al alumno con motivación. Es que una de las asignaturas básicas que no he visto por ningún lado es la motivación"*.

⁸ Es evidente que la experiencia educativa y formativa anterior que han vivido los y las estudiantes ha tenido que ser mucho más rica y diversa de lo que aquí exponen, en cualquiera de las etapas, pero sí es cierto que al señalar este hilo de continuidad ponen más la mirada en la etapa secundaria obligatoria y post-obligatoria.

Una segunda valoración muy general que se hace y que se relaciona con el saber en la universidad es la “metodología del abandono”. Esta idea se concreta de manera especial en la dimisión que el profesorado hace de su papel como mediador entre el saber y el/la estudiante. *“En la universidad lo que hacen en definitiva es abrirte los caminos para averiguarte la vida (...). Tú te has de buscar las maneras y las herramientas para seguir adelante”*; *“hay profesores que eso lo tienen muy asumido, que le preguntas y enseguida te dicen: has de buscarte la vida”*. Esta falta de mediación a veces viene expresada como dificultad del profesorado para reconocer la disparidad presente entre los y las estudiantes que llegan a sus clases. Da igual aquello que traen de más o aquellos saberes de los que carecen, el punto de inicio así como el camino a recorrer, es igual para todos. *“Nos enseñáis que hay que mirar el currículum y adaptarlo a los alumnos y todo eso; pero enseñáis unas cosas y luego eso que enseñáis no se está aplicando en la universidad”*. Pero también se identifica la metodología del abandono con esa práctica de distribuir algunos temas entre los grupos de estudiantes para que los desarrollen y los expongan. Buscan información en distintas fuentes, la seleccionan, la ordenan y la exponen pero todo el proceso se desarrolla en soledad pues no sienten la cercanía, ni la guía, ni la orientación del profesorado. Ese sentimiento de no saber exactamente qué se está haciendo ni para qué, les hace decir en voz alta: *“casi que prefiero las clases magistrales”*.

3.2. Cómo experimentan el aprendizaje en relación a su deseo de ser maestra, de ser maestro

Una de las principales quejas que plantean las y los estudiantes tiene que ver con el exceso de trabajo. Pero este exceso se relaciona con una experiencia del tiempo regida únicamente por el “deber hacer”. Falta tiempo, señalan las y los estudiantes, para llegar a todo. El ritmo y la exigencia del trabajo son muy altos para periodos tan cortos. Un cuatrimestre pasa muy pronto, y el alumnado lo experimenta con una intensidad y un nivel de estrés excesivamente alto. No hay posibilidad de perder tiempo, de dejar pasar el tiempo, de disfrutar del tiempo que pasa. *“Se exigen muchas de tareas”*, dicen, *“a mí me mandaban un montón de faena y me decían, bueno, esta semana doce horas de trabajo en casa”*. Se vive un activismo continuo e incontrolado, la sensación de estar faltando a un “deber hacer” siempre presente que lo ocupa todo, dentro y fuera de la

universidad. *“Eso no puede ser. No puede ser porque aquí todos tenemos vida personal. Primero vida personal y segundo quien más o quien menos tiene una hipoteca o un alquiler que pagar y necesita sacar dinero”*. El sentido de la alienación del tiempo se vive intensamente cuando la experiencia universitaria exige todo tu ser, tu estar, tu hacer sin conectar con el propio deseo de ser maestra o maestro. No parece posible compaginar la vida de estudiante con la vida laboral o con otras exigencias como el cuidado de las criaturas o de personas mayores o enfermas que puedan estar a tu cargo. *“No te dan la posibilidad de cuadrar horarios, aunque la ley dice otra cosa, que se tiene que poder compaginar la vida laboral con la formación”*.

El signo que más se repite como ejemplo de la alienación del tiempo practicado por la institución universitaria es la obligatoriedad de asistencia a las clases. Un signo que además trae consigo una concepción *infantilizada* de las y los estudiantes como sujetos que tienen que ser claramente dirigidos. Otro signo, es la cantidad ingente de trabajo, especialmente de trabajos a realizar en grupo. Actividad que exige, para desarrollarla, reunirse fuera de clase, al final de la jornada lectiva, porque son trabajos para los que no se planifica o apenas se planifica tiempo de desarrollo en las aulas. Además, son muchos y diversos. Prácticamente en todas las asignaturas tienen alguno, y en algunas se exige un número elevado de componentes del grupo. *“Ocho personas en un grupo!”*, una barbaridad, algo que es claramente insostenible, porque muchos de los y las estudiantes necesitan desplazarse en transporte público, *“entre metro y autobús hay gente que le cuesta casi dos horas llegar”*. Por otra parte, se da el caso en que *“uno va al conservatorio, la otra no va al conservatorio pero tiene inglés, o... Yo me he pasado tres semanas en las que he tenido que pasar todo el día en la universidad para poder hacer los trabajos en grupo”*. Es muy difícil cuadrar horarios, y además como hay tantos trabajos en grupos que se hacen con mucha gente diferente al final, *“¿cómo haces los trabajos? Pues mal. Mal hechos y enfadándonos y cabreándonos y de mal humor y desmotivándonos”*. Y esta colonización del “deber hacer” que tiene su origen en el aula, curiosamente termina expulsándote de la misma; estás en clase sin estar⁹. *“Vas a clase y todos de morros..., estás en clase y estás pendiente del trabajo que has*

⁹ Descubren que con más frecuencia de la que esperaban, el trabajo en grupo en la universidad responde más a la lógica del exceso, la repetición y la sanción que a la lógica de la investigación, la reflexión y la creación.

de hacer después. Es que no hay tiempo! Yo no tengo tiempo”. Y finalmente, otro signo es la cantidad de materia impartida y que hay que asimilar. Hay tanta, que es imposible. *“Muchas veces es mejor dar menos y mejor que dar mucho y peor; porque llega un momento que cuando tienes tanta materia para estudiar simplemente la memorizas para el examen y ya está, no llegas a asimilar-la, ni a comprender-la”.*

La condensación de las materias en cuatrimestres, el exceso de contenido expuesto en las asignaturas, la obligación de ir a clase, el control que se vive y la amenaza constante de la evaluación a través de la participación en clase, de la realización de trabajos en grupos, de las tareas individuales..., provocan una aceleración en el aprendizaje. Aprender y formarse requiere de tiempos más largos y más relajados. Para aprender hay que arriesgarse a perderse; pero el ritmo universitario no lo permite. La aceleración del tiempo conlleva una aceleración del aprendizaje que bloquea el deseo de aprender, que dificulta la relación profunda del aprendizaje como una transformación de sí. Y en ello, inciden también las nuevas tecnologías. La facilidad del acceso a la información se confunde, muchas veces, con la facilidad de comprensión y posibilidad de intervenir creativamente con esa información. Y ello se relaciona también con aquella idea de la “metodología del abandono”. A su vez, el espacio del aula virtual genera una cantidad de trabajo que tiene que ver más con la recopilación de instrucciones y/o materiales y tareas que el profesorado va colgando en ella, que como una posibilidad otra de sostener y crear relaciones educativas, o de facilitar la relación y el intercambio entre profesores y estudiantes. *“Tengo, por lo menos, un paquete de folios en fotocopias del aula virtual. Cada vez que entro hay algo. Un tochito. Un tochito por aquí, un tochito por allí..., si se me rompe la impresora, si un día no puedo imprimir, se me cae la casa encima”.*

La queja y el enfado que manifiestan dejan paso a una demanda necesaria; utilizar el sentido común y favorecer el estudio pausado y el aprendizaje acompasado. Permitir que la vida del aula y lo que en ella se genere no colapse el “deber hacer” y el “deber estar” en la universidad. Cultivar la cultura de los momentos para reír, para escuchar, para conversar, para leer, para escribir. Reclaman un cambio al que quizás todavía no saben poner palabra, pero lo necesitan, les urge, porque experimentan una intensa distancia entre su deseo de ser maestra/o y el sentido de estudiar magisterio. *“Me encanta enseñar a los niños, por eso estudio magisterio; pero la carrera no me gusta*

nada, me gusta la salida que tiene”; “pienso que estáis creando personas que se auto motivan y que se esfuerzan. Es lo único que hacéis bien. Gente que cree en lo que hace, porque si no creyéramos en el hacer escuela en este momento no estaríamos aquí”.

3.3. Cómo experimentan las relaciones humanas e institucionales

En general las y los estudiantes valoran positivamente la diversidad que advierten en el conjunto de estudiantes. Supone una experiencia de aprendizaje muy rica. Valoran especialmente la experiencia de compartir aula con compañeras/os de edades diferentes, de lugares de procedencia distintos, que acceden a magisterio por vías diferentes. *“Lo que más valoro del primer curso ha sido encontrarme con la gente, (...) Compartí clase el año pasado con muchísima gente que venía de módulos, mucho mayor que yo y eso me ha enriquecido (...) Para mí ha sido muy valioso”.* Y sin embargo, plantean como problema organizativo el hecho de que tienen demasiados grupos de referencia al pasar a segundo porque se diversifican los itinerarios o se rehacen los grupos por el propio proceso de matriculación. Viven, dicen, la dificultad de generar vínculos estables porque siempre se está iniciando el proceso de conocer gente nueva. Además, la propia dinámica de los trabajos en grupos exige establecer este tipo de vinculaciones móviles. *“No sé por qué tengo que estar con gente nueva constantemente, no quiero conocer a tanta gente. Ahora tengo afinidad con la mayoría de gente de la clase que no quiero perder porque venir a la universidad además de ser una etapa formativa, es una etapa de convivencia en donde haces amigos para toda la vida”.* La seguridad y familiaridad que unos/as buscan, demandan y establecen a través de los vínculos, genera en otras/os la dificultad de sentir-se “parte de” cuando por diversas razones tienen distintos grupos de referencia. *“Es difícil porque la gente tiene los grupos formados y quitando una pequeña actividad que hicimos en clase para conocernos, no hemos hecho nada para interactuar entre nosotros”; “la verdad que nos cuesta integrarnos, hay mal rollo en la clase, y nosotras simplemente somos “las de la tarde”.*

Aunque señalan la diversidad como un valor también reparan en el no reconocimiento de la misma por parte de la institución. Reconocer la diversidad supone considerarla y tenerla en cuenta, por ejemplo, cuando se planifica la organización de los grupos o se planifica el desarrollo de alguna asignatura o se diseñan los instrumentos de evaluación. Advierten que la universidad presupone un nivel homogéneo de las y los estudiantes en

los conocimientos de algunas asignaturas, algo que contrasta con la realidad. *“Se nos supone un nivel de bachillerato que probablemente no tenemos. Quienes no venimos de bachillerato, quienes llevamos años trabajando y hemos hecho otras carreras, nos cuesta. La realidad es que venimos con conocimientos muy variados (...) A lo mejor falla ese planteamiento inicial”*. Que la institución preste atención a la variabilidad de los conocimientos previos no implica, dicen, que no haya exigencia; *“quizás se tendría que indagar más en cada quién y formar grupos de trabajo más o menos homogéneos que al final se alcanzara un nivel equilibrado”*. Utilizan el lenguaje del “nivel” y de la “exigencia” para expresar dos preocupaciones que van más allá de lo que este lenguaje alcanza a describir. La primera preocupación se refiere al deseo de aprender, de un ir enterándose del contenido de la asignatura para avanzar, de un hacer asequible el saber que se pone en juego. La segunda preocupación se refiere a las consecuencias que pueda arrastrar exigir niveles tan altos en algunas asignaturas como el abandono de estudiantes que tienen muy buenas cualidades para ser maestros/as; lo que de nuevo muestra la disgregación entre “el buen maestro” y “la superación de las asignaturas”. Y lo que sí que tienen muy claro es que la rigidez de estas exigencias elevadas lo que genera es una fuerte competitividad. *“Hay mucha competitividad. No me gusta nada eso porque claro, estamos comentando la cooperación, el trabajo en grupo, se nos llena la boca al hablar de eso y después si es preciso...”*.

En general hablan de que la universidad no genera espacios de relación e intercambio ni cuida de aquellos que potencialmente pueden serlo. Por ejemplo, la aceleración que se imprime a los aprendizajes y al estudio implica que las y los estudiantes pasan muchas horas en la universidad, pero la mayoría de este tiempo lo emplean en la realización de distintas tareas individuales o de grupo. La sensación real es que no hay “ambiente” universitario; *“la gente va a la universidad y se vuelve enseguida a su casa”*. No es un espacio, la universidad, que invite a vivirse fuera de lo exclusivamente académico. No es fácil disponer de la cancha de baloncesto o la pista de fútbol para jugar un partido por la tarde, aunque se encuentre vacía. Tampoco parece fácil que las y los estudiantes participen de la organización de las semanas de actividades culturales, *“sólo hay que asistir a las actividades”*.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Es complicado y arriesgado enunciar conclusiones cuando la investigación sigue abierta y el proceso de análisis de información no se ha completado. Sin embargo, creemos que es posible rescatar algunas de las cuestiones más relevantes que han ido apareciendo para ir avanzando en la comprensión de las mismas.

Dos aspectos presentes con fuerza y que atraviesan todo el discurso son **la negatividad** por un lado, y **la uniformidad** por otro. Las amplias y contundentes críticas que las y los estudiantes hacen sobre su experiencia universitaria nos dejan sin aliento. Apenas es posible encontrar en sus palabras un resquicio de luz, de esperanza, de creación. Que la experiencia universitaria se enuncie casi únicamente desde lo negativo y que además se haga la generalización de que ésta es **la** experiencia universitaria; nos inquieta en dos sentidos. Por una parte nos hace pensar en la vulnerabilidad del acto educativo y en la hegemonía del pensamiento único. Por otra parte, nos interroga sobre la propia práctica de indagación¹⁰.

Violeta Nuñez (2003) afirma que la potencialidad del acto educativo es la virtualidad del cambio, la posibilidad que ofrece al sujeto de verse a sí mismo de otra manera y de entender el mundo. Cuando se produce tiene un efecto socializante porque se sostiene en aquello que tiene que ver con las herencias culturales; con el acto generoso y justo de transmitir a los nuevos el legado. Hablamos de vulnerabilidad porque si bien las y los estudiantes lo han experimentado en algún momento de su experiencia universitaria, les resulta difícil reconocerlo y nombrarlo. Este hecho pone de relieve el vaciamiento del discurso pedagógico, su disolución ante las exigencias de una pedagogía del capital que pretende responder a lo educativo sin considerar los procesos de culturalización y busca responder a lo formativo desde prácticas de disciplinamiento y de control tecnológico. Plantear como necesaria, en la formación universitaria, una finalidad de uso inmediato

¹⁰ Por cuestiones de espacio no nos es posible desarrollar aquí las reflexiones que nos abre esta segunda inquietud. Pero nos parece importante señalar que somos conscientes que no es posible (ni coherente) interpretar la información sin considerar las condiciones que se dan y las decisiones que se toman durante todo el proceso de indagación. En ese sentido, por ejemplo, nos planteamos en qué medida nuestra práctica investigadora ha facilitado o ha dificultado, en las y los estudiantes, ir más allá de la recogida de información para intentar abrir procesos vivos de aprendizaje e intercambio con el saber.

en el mundo del trabajo, es peligroso porque cancela la vocación de la universidad, el sentido de ser de la universidad como lugar de conservación, de producción y de circulación de saberes.

Creemos que el equipo investigador se enfrenta al reto de reconocer el deseo de las y los estudiantes allí donde sólo hablan de carencias; y no confundir los efectos que imprimen los procesos de mercantilización en la universidad como la única realidad dada y la única realidad vivida y vivible.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (2010): *Buenas noticias de la escuela*. Madrid: Sabina Editorial.
- ARNAUS, R. y PIUSSI, A. (Eds.) (2010): *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (Eds.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata
- DE VITA, A. (2008): “Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades”. *Revista DUODA*, nº 35 P, 83-97
- DE VITA, A. (2010): “En la universidad: calidad social y vida asociada”, en ARNAUS, R. y PIUSSI, A. (Eds.) (2010): *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*, 79-90. Barcelona: Octaedro
- IBAÑEZ, J. (1979): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión*. Madrid: S.XXI
- LOPEZ, A. (2006): “Hacerse mediación viva”, en PIUSSI, A. y MAÑERU, A. (Eds.) (2006): *Educación, nombre común femenino*, 134-157. Barcelona: Octaedro
- PIUSSI, A. (2006): “El sentido libre de la diferencia sexual en educación”, en PIUSSI, A. y MAÑERU, A. (Eds.) (2006): *Educación, nombre común femenino*, 15-45. Barcelona: Octaedro
- SÁEZ, J. (2003): “Entrevista a la profesora Violeta Núñez”. *Revista interuniversitaria*, nº10 P, 349-380
- ZAMBRANO, M. (2000): *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Popular.