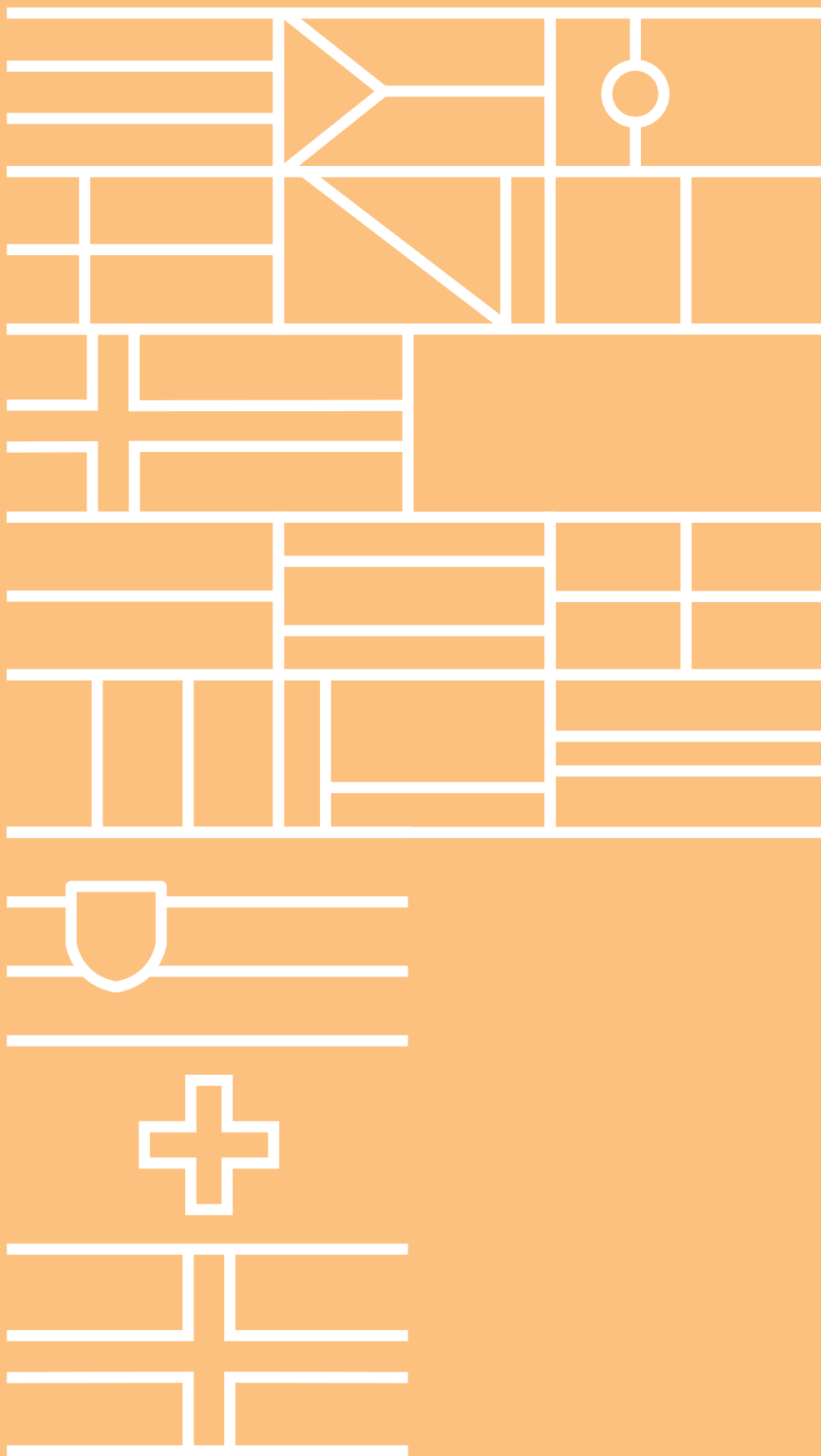




Capital Erasmus

ENTREVISTA Curtis Chin **DIALEGS** Grau en Ciències Gastronòmiques | Grau en Filologia Clàssica **CAMPUS** Programa CApSA
| *Second round*: l'educació artística **PUBLICACIONS** Ser estudiant universitari avui **A2COLUMNS** Aquelles classes magistrals!

Mètode

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

REVISTA DE DIFUSIÓ DE LA INVESTIGACIÓ •

TARDOR 2016



She Science ciència amb perspectiva de gènere

[Oferta especial de subscripció a Mètode]

Subscriu-te ara i tria 6 números de regal

Mètode arriba als 90 números i inicia la celebració del seu 25 aniversari, que tindrà lloc el 2017, amb una oferta especial per als nous subscriptors: Subscriu-te ara a la revista i rep com a regal els 6 números de Mètode que més t'agraden.

Pots consultar el llistat íntegre dels números a triar en la nostra pàgina web www.metode.cat

Preu Subscripció 2016 (4 números l'any): 30€ per a Espanya, 40€ per a l'estranger



22



30



33

SUMARI · NÚMERO 33 · 2016

TEMA CENTRAL

05 Capital Erasmus

Els estudis Erasmus prenen força a la Universitat de València | Marta Navarro

Els factors determinants de la mobilitat estudiantil a Europa | Inés Soler

Identitat europea i Erasmus: el paper instrumental del programa amb finalitats polítiques | Christof van Mol

Erasmus com a capital. Llums i ombres del programa des d'un punt de vista sociològic | Benno Herzog

Planificar lingüísticament l'estada Erasmus, una tasca factible i rendible | Alfons Esteve

ENTREVISTA

22 **Curtis Chin** | Carmen Carmona

CAMPUS D'INFORMACIÓ

27 **CAPSA: Quan l'aprenentatge es fa servei** | Dídac Delcan

28 **Second round. Col·lectivitat amb cos i ànima** | Maria Ramis

DIÀLEGS

30 **Grau en Ciències Gastronòmiques** | Eva Llorenç

33 **Grau en Filologia Clàssica** | Ferranda Martí

PUBLICACIONS

36 **Ressenya del llibre Via universitària: Ser estudiant universitari avui, d'Antonio Ariño i Elena Sintes** | David Muñoz

A2 COLUMNES

38 **Aquelles classes magistrals!** | J. Eliseo Valle

Erasmus, viatge d'estudis

L'Erasmus, un nom ben trobat per la referència a l'humanista Erasme de Rotterdam, és també l'acrònim derivat de les paraules en anglès *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, que designa el programa instaurat per la Comissió Europea per promoure l'intercanvi d'estudiants dins de la Unió. El curs 1987-88, el primer de la seua implantació, 4 estudiants de la Universitat de València participaren en aquesta acció de mobilitat i quasi 30 anys després la xifra d'estudiants Erasmus supera els mil cinc-cents.

A punt de fer el trentè aniversari d'aquesta iniciativa de mobilitat, i amb el propòsit de refermar el valor de les estades formatives entre el professorat i els orientadors perquè el traslladen als futurs universitaris, dediquem el tema central al programa Erasmus. Hem reunit cinc textos que donen compte de l'èxit de participació de l'alumnat de la Universitat de València; de la importància de planificar l'estada; dels canvis identitaris que experimenten els estudiants; dels entrebancs a la mobilitat i dels factors que determinen que una part de l'alumnat es beneficie del programa perquè, com diu Benno Herzog, al seu article, «la participació en el programa Erasmus no només és una forma de capital (capital Erasmus), sinó que també depèn del capital previ dels estudiants i de les seues famílies».

EN NEGRETA

Estudiants correctors

La Facultat de Matemàtiques de la Universitat de València desenvolupa enguany la segona edició del programa Estudiants correctors en el que l'alumnat de tercer i quart del grau en Matemàtiques, amb un bon nivell de llenguatge matemàtic, ajuda al de primer curs. L'objectiu de la iniciativa és impulsar i reforçar l'aprenentatge del llenguatge matemàtic de manera activa i fomentar la participació dels estudiants dels darrers cursos en el procés d'aprenentatge dels estudiants de nova incorporació, per aprofitar la seua experiència a l'hora de dissenyar noves estratègies d'aprenentatge. Cada estudiant corrector es responsabilitza de la correcció del treball autònom que han fet un màxim de 10 alumnes.

Aquest programa d'innovació educativa està impulsat per la professora i vicedegana de la Facultat de Matemàtiques, Rosa Donat, amb col·laboració dels professors M. Dolores Pérez Ramos, Anibal Moltó Martínez i Sergio Segura de León, responsables de les assignatures de *Matemàtica Bàsica* i *Anàlisi I*.

SUBRATLLAT

Els 10 graus de la Universitat de València més sol·licitats en primera opció per al curs 2016-2107 han sigut els següents:

1r Medicina | 2n Psicologia | 3r Mestre/a en Educació Primària | 4t Dret | 5è Mestre/a en Educació Infantil | 6è Ciències de l'Activitat Física i l'Esport | 7è Fisioteràpia | 8è Administració i Direcció d'Empreses | 9è Infermeria | 10è Negocis Internacionals / *International Business*

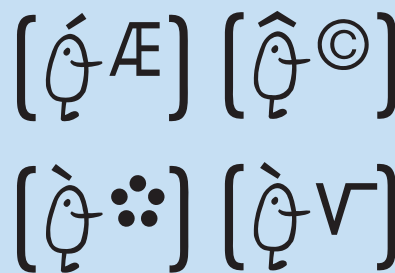


El Xano ja té 18 anys

El pictograma que acompanya el logotip de la Universitat de València va nàixer a Barcelona l'any 1998 a l'Estudi Mariscal, coincidint amb el cinc-cents aniversari de la institució universitària. Posteriorment, i mitjançant un concurs per trobar-li nom, es va escollir el de Xano.

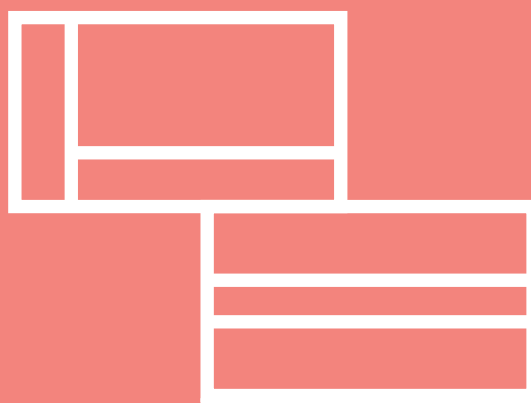
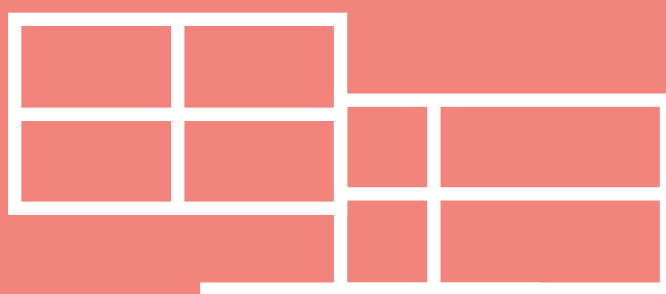
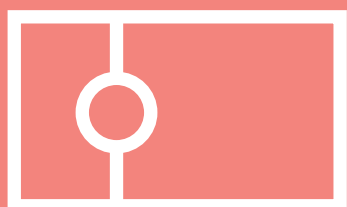
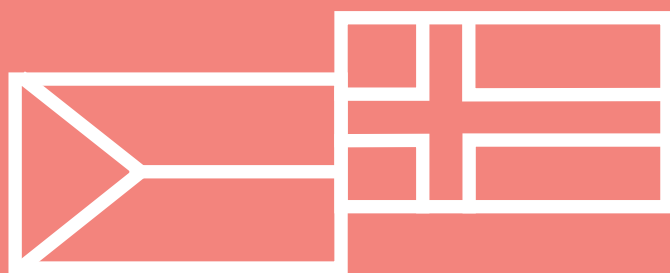
Aquest isotip (pictograma o icona) fou pensat com un símbol o un personatge que representa l'estudiant. Tal i com s'explica al *Manual d'identitat visual institucional de la Universitat de València*, el Xano és una imatge figurativa a partir de la qual s'han creat isotips específics que funcionen com a elements identificatius propis dels centres i serveis.

El nom és part de l'adverbi *xano-xano* (anar a poc a poc), o el seu derivat més conegut *xino-xano*, que prové del *piano piano* italià, a través de la seua forma dialectal genovesa *ciano ciano*.





CAPITAL ERASMUS



**ELS ESTUDIS
ERASMUS
PRENEN FORÇA**
A LA UNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Marta Navarro

La Universitat de València és la tercera d'Espanya i la quarta d'Europa en nombre d'estudiants d'europa (outgoing) que participen en el programa Erasmus. El que és ara una elecció freqüent de l'estudiantat, però, va començar com una cosa molt selecta. La trucada telefònica d'un professor a casa d'un alumne donava la notícia a la família: el teu fill / la teua filla ha sigut seleccionat/ada per a viure aquesta experiència, l'Erasmus. L'any 87, quan es va encetar el projecte, només uns pocs podien gaudir l'exclusiva aventura d'estudiar fora. Han passat quasi 30 anys des que va nàixer l'Erasmus a la Universitat de València i s'ha multiplicat el nombre de persones que descobreixen món aprofitant els seus estudis. D'un reduït grup de quatre estudiants en el 87 vam arribar fins a 1.579 persones en el curs 2015-2016.



Les dades d'intercanvis d'estudiants són absolutes. No tenim dades relatives a la grandària de les universitats per fer distincions entre les grans i les menudes. La Universitat de València és una institució mitjana-gran. Però segons Bernat Garcia, del Servei de Relacions Internacionals de la Universitat de València, «Així i

tot, en dades relatives, la Universitat de València se situaria en la banda alta: estem per damunt de moltíssimes universitats que tenen més estudiants que nosaltres. En canvi, és possible que un grup menut d'universitats mitjanes tinguin un major flux que la Universitat de València en termes percentuals».

Selecció de les 10 primeres institucions d'educació superior en l'enviament d'estudiants Erasmus (extreta d'una llista de 500), curs 2013-2014

1 Espanya: Universidad de Granada	2.020
2 Itàlia: Università di Bologna - Alma Mater Studiorum	1.901
3 Espanya: Universidad Complutense de Madrid	1.775
4 Espanya: Universitat de València (Estudi General)	1.601
5 Itàlia: Università degli Studi di Padova	1.347
6 Espanya: Universitat Politècnica de Catalunya	1.275
7 Espanya: Universitat Politècnica de València	1.253
8 Polònia: Uniwersytet Warszawski	1.241
9 Àustria: Universität Wien	1.206
10 Txèquia: Univerzita Karlova	1.185

Font: Erasmus statistics 2013-2014. Top 500 HEI, sending students, in Comissió Europea: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/statistics/2014/erasmus-sending-institutions_en.pdf

Què es necessita per a fer una estada Erasmus?

- Tenir, almenys, 42 crèdits superats en el moment de fer la sol·licitud.
- La sol·licitud es fa al novembre de l'any anterior en què es realitza l'estada, període que coincideix amb la Setmana Internacional de la Universitat (llavors, difícilment es pot fer l'estada abans del tercer curs).
- El nivell lingüístic requerit segons la destinació.
- Com a màxim es poden fer 12 mesos d'estada per cicle d'estudis (grau, màster i doctorat).

CAPITAL ERASMUS

Les destinacions més populars

El curs 2015-2016 les destinacions preferides pels estudiants foren el Regne Unit, que va rebre 267 estudiants de la Universitat de València, i Itàlia, en segon lloc, on anaren 262 estudiants. La Universitat de Bolonya destaca per sobre de la resta de des-

tinacions; potser l'ambient universitari i la cultura Erasmus que desprèn aquesta ciutat en són la clau. Té quasi el doble d'estudiants acollits (59) que la universitat que està en segona posició, la de Nottingham (30).

Les facultats d'Economia i Filologia són les principals en l'enviament

i construeix a poc a poc generacions que són conscientment europees. El programa Erasmus s'engegà com un projecte pilot de la Comissió Econòmica Europea. Els primers anys només hi participaven estudiants vinculats a titulacions de la Facultat de Filologia, que no tenien cap garantia que es reconegueren els seus estudis a l'estranger. Ara són moltes les facultats que decideixen involucrar-se en aquest programa.

La d'Economia és la que més estudiants Erasmus envia. En total van ser 323 el curs 2015-2016. És una de les facultats amb una vocació més internacional pel contingut acadèmic de les seues titulacions i per l'esforç que tradicionalment ha fet per internacionalitzar-se. Per exemple, ha sigut pionera en la implantació de les dobles titulacions internacionals. La de Filologia és la segona, per la naturalesa dels seus títols, i també perquè fomenta les relacions amb estudiants internacionals a través de l'Oficina de Relacions Exteriors de la Facultat (OREIP), les setmanes internacionals i l'organització de diverses activitats socioculturals com els grups de conversa *Speed cafenets*. Així, ha augmentat l'interès per anar a l'estranger i el curs 2015-2016 eixien 164 alumnes Erasmus.

Universitats preferides pels estudiants de la UV, curs 2015-2016

Universitat de destinació	OUTGOING UV Estudiants de la UV enviats. Curs 2015-2016
1 Bologna (Itàlia)	59
2 Nottingham (Regne Unit)	30
3 Roma (Itàlia)	29
4 Bremen (Alemanya)	29
5 Bordeaux (França)	27
6 Pisa (Itàlia)	25
7 Hatfield (Regne Unit)	24
8 Mainz (Alemanya)	24
9 Coventry (Regne Unit)	23
10 Coimbra (Portugal)	23

Font: Servei de Relacions Internacionals i Cooperació de la Universitat de València.

«La Universitat de Bolonya destaca per sobre de la resta de destinacions; potser l'ambient universitari i la cultura Erasmus que desprèn aquesta ciutat en són la clau»

d'estudiants Erasmus. Tant si és per a aprendre anglès com per a conèixer noves cultures, la realitat Erasmus està més present cada dia,

Centres de la UV que més estudiants enviaren el curs 2015-2016

Centre	Nombre d'estudiants
1 Facultat d'Economia	323
2 Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació	164
3 Facultat de Dret	149
4 Facultat de Medicina i Odontologia	97
5 Facultat de Psicologia	75
6 Facultat de Magisteri	63
7 Facultat de Geografia i Història	55
8 Facultat de Farmàcia	49
9 Facultat de Ciències Biològiques	42
10 Facultat de Ciències Socials	37

Font: Servei de Relacions Internacionals i Cooperació de la Universitat de València.



L'increment de la mobilitat

L'evolució en els últims 30 anys ha sigut espectacular, segons Carlos Pomer, cap del Servei de Relacions Internacionals i Cooperació de la Universitat de València. El programa Erasmus ha aconseguit que més de tres milions i mig d'estudiants hagen fet estades de mobilitat. A hores d'ara és força conegut a tot Europa, i fora dels països europeus molts professionals se sorprenden del seu èxit. Pomer creu que l'Erasmus «ha obtingut uns resultats increïbles amb un pressupost modest». Els darrers anys, però, hi ha hagut novetats. S'ha obert el programa a altres modalitats d'intercanvi. L'any 2007 es va crear el programa Erasmus Pràctiques, que és una experiència no solament cultural, sinó també professional per a l'alumnat acabat de graduar. I l'última novetat, aprovada amb l'Erasmus+ en 2014, ha sigut la introducció d'intercanvis fora d'Europa, modalitat en què han participat fins ara 200 estudiants.

Els aspectes professional i personal també influeixen en l'augment de la mobilitat. En l'informe de l'impacte del programa Erasmus publicat per la Unió Europea en 2014, s'evidenciava que els estudiants Erasmus tenen més fàcil aconseguir un lloc de treball adequat als estudis que han cursat. Sense oblidar l'experiència personal, Carlos Pomer ens recorda que «també es fan nous amics, millora el coneixement d'altres idiomes i, a més a més, és una magnífica oportunitat per a viatjar i conèixer Europa». Potser per això no recorda pràcticament

cap persona que no pense en l'estada Erasmus amb un somriure i cada vegada són més els qui decideixen provar l'experiència.

El vicerector d'Internacionalització i Cooperació de la Universitat de València, Guillermo Palao Moreno, valora l'evolució del programa positivament, però remarca l'esforç que s'ha fet per arribar fins aquí. Acréixer el nombre d'estudiants que se'n van ha costat més que acréixer el nombre d'estudiants que vénen. Abans «l'alumnat no ho veia com una necessitat per a la inserció professional i l'aprenentatge d'idiomes», afirma Palao.

Els ajuts econòmics

Els estudis Erasmus són, doncs, cada vegada més coneguts i reconeguts, tant en la societat com també dins la comunitat universitària i en entorns laborals. I a més, com diu Carlos Pomer, els estudiants ja no pateixen tanta incertesa perquè «tenen un suport administratiu i acadèmic sòlid». L'economia continua sent, però, un obstacle per a moltes persones: «Les ajudes econòmiques que atorga la Unió Europea són un incentiu, però haurien de ser més elevades perquè no responen a les necessitats reals dels estudiants». Per aquesta raó, la Universitat de València té un programa propi d'ajuts que se suma als de la resta d'administracions.

La quantitat de diners que rep l'estudiantat depèn de dos factors: el país on realitza l'estada i la condició de becari/ària. Sumant totes les ajudes i depenent d'aquests dos cri-

teris, per al curs 2016-17 la quantitat màxima que percep un/a estudiant/a és de 475€ mensuals, i la mínima, de 275€ mensuals.

El perquè de l'èxit de l'Erasmus

La Universitat de València, ha incrementat la presència de la institució en les dues fires d'educació superior més importants: NAFSA (National Association of Foreign Student Advisers), als Estats Units, i EAIE (European Association for International Education), a Europa. En aquestes fires s'han trobat noves universitats sòcies amb les quals signar convenis de mobilitat. Això ha possibilitat l'augment dels estudiants entrants dins el programa Erasmus fins al punt que no es cobreixen totes les places. En total hi ha uns 400 convenis, però s'envien estudiants només a 360 universitats. En algunes titulacions sí que falten places, però són una minoria.

A més, la UV ha ingressat en dues xarxes internacionals d'universitats de prestigi. La xarxa Utrecht Network i el Grup Compostel·la, amb les quals s'han fet activitats i projectes conjunts. D'altra banda, els centres també han dedicat gran part dels seus esforços a la internacionalització amb activitats diverses.

Guillermo Palao està convençut que a la Universitat de València «s'ha apostat per la internacionalització amb constància i dinamisme», gràcies al professorat que s'ha implicat en la mobilitat, a les activitats de formació en idiomes i al clima propiciat per l'estudiantat internacional. ■

ELS FACTORS DETERMINANTS DE LA MOBILITAT ESTUDIANTIL A EUROPA

Inés Soler

Doctora en Sociologia per la Universitat de València i tècnica
de l'Observatori de la Unitat d'Igualtat de la UV



Estudiar a la universitat és un privilegi que encara no és a l'abast de tothom, i estudiar a l'estranger en el marc d'un programa de mobilitat europeu és un privilegi afegit. Quines persones gaudeixen d'aquests privilegis? Els mèrits acadèmics són, sens dubte, una condició indispensable per formar part d'aquest grup selecte de persones universitàries amb mobilitat internacional, però malauradament no és l'única. La classe social d'origen és un condicionament molt important que determina les possibilitats de mobilitat de l'estudiantat. La capacitat econòmica per assumir les despeses de l'estada és el primer factor en què pensem, però n'hi intervenen més.

En aquest article parlarem de les pautes de mobilitat de l'estudiantat universitari, de les estratègies individuals, de les expectatives i el seu grau d'acompliment, així com també dels obstacles percebuts com a dificultats o impediments a la mobilitat internacional, en concret dins el programa Erasmus. Per trobar respostes que expliquen el comportament de l'estudiantat i ens permeten plantejar hipòtesis sobre les relacions de causalitat i sobre el condicionament de la classe social d'origen, disposem d'una llarga trajectòria d'investigació sobre l'estudiantat universitari en el marc de l'Observatori Campus Vivendi¹, amb diverses enquestes d'ampli espectre dutes a terme. En

comentarem les dades més actuals. D'una banda, les de l'enquesta *Via Universitària*, realitzada el 2015 a les universitats públiques de l'espai territorial de la Xarxa Vives (mostra de 20.512 enquestats), i de l'altra, alguns dels resultats més destacats de l'enquesta *Moves*, realitzada el 2012 a estudiants *incoming* i *outgoing* del programa Erasmus a Espanya (mostra de 9.746 enquestats).

Quin és el perfil sociodemogràfic de l'estudiantat Erasmus?

És un estudiant o una estudianta que té entre 22 i 25 anys, solter o soltera, que ha accedit a la universitat mitjançant les PAU i sense interrupcions en la seua trajectòria d'estudis, amb una probabilitat alta d'estudiar una titulació de les àrees d'Arts i Humanitats o de Ciències Socials i Jurídiques.

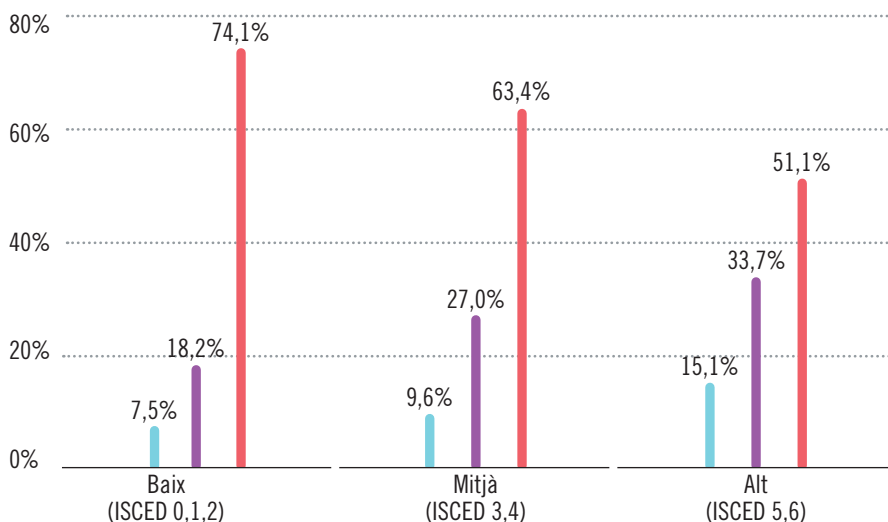
Les dades obtingudes en totes les enquestes analitzades són contundents respecte de la relació entre l'origen social i la participació en el programa Erasmus: com major és el capital educatiu i econòmic de les famílies, major és la probabilitat que tenen de realitzar una estada en una universitat estrangera. Això equival a dir que tenir una experiència de mobilitat Erasmus és el resultat d'una selecció social. Entre els fills i filles de mares amb un alt nivell d'estudis, el 15% ha fet una estada a l'estranger, el doble que en el cas de les mares amb baix nivell educatiu: 7,5% (gràfica 1). També la previsió de tenir aquesta experiència es multiplica a mesura que augmenta el nivell educatiu de les mares. Així, la proporció d'estudiants que no ha previst la mobilitat és de 23 punts més en el grup de mares amb menys capital educatiu respecte al grup de mares d'alt nivell.

GRÀFICA 1

Estada a l'estranger per nivell d'estudis de la mare

Pregunta: *Has realitzat alguna estada en una universitat estrangera durant la teua trajectòria universitària?*

Respostes: ● *Sí, ho he fet* ● *No, però pense fer-ho* ● *No*



ISCED (International Standard Classification for Education):

1. Baix (ISCED 0, 1, 2): sense estudis, primaris i secundaris obligatoris. 2. Mitjà (ISCED 3, 4): segona etapa de l'ensenyament secundari i cicles formatius de grau superior. 3. Alt (ISCED 5, 6): ensenyament universitari (primer, segon i tercer cicles).

Font: Enquesta *Via Universitària*. Base: total mostra (N = 20.512).

Una altra lectura de les dades es pot fer a partir de la comparació de les mares d'estudiants de mobilitat amb les mares del conjunt d'estudiants universitaris: el 60,2% de les mares d'estudiants de mobilitat de l'enquesta *Moves* tenen un nivell educatiu alt, enfront del 26,6% de les mares del conjunt d'estudiants enquestats a *Via Universitària*. Si ja hi ha una sobrerrepresentació de les famílies amb un alt nivell educatiu a la universitat, quan ens referim a l'estudiantat *Erasmus* la sobrerrepresentació s'eleva de manera extraordinària.

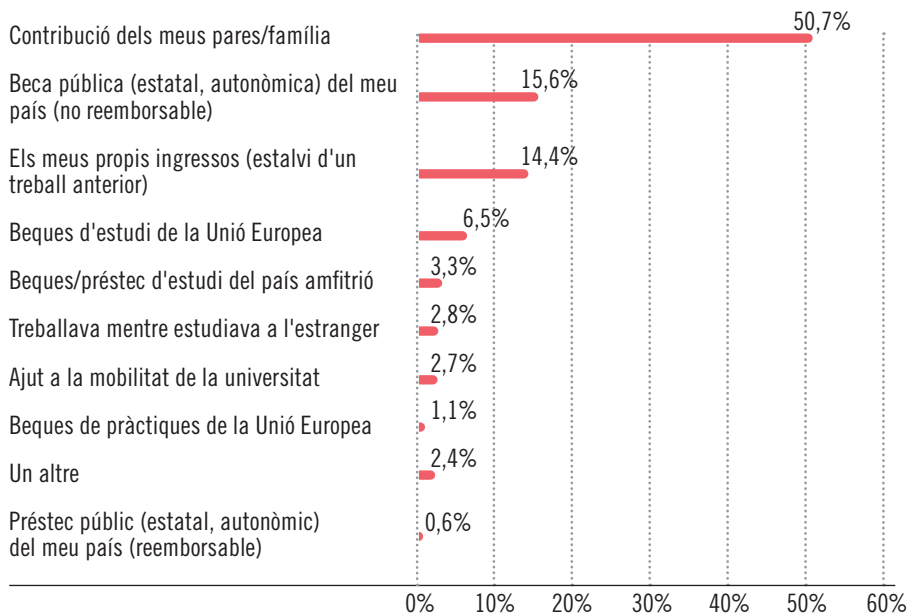
Qui finança l'estada Erasmus?

La primera explicació d'aquesta selecció social la trobem quan preguntem a l'estudiantat que ha participat en un programa de mobilitat internacional, quina ha sigut

la font principal de finançament (gràfica 2). La meitat respon que s'ha finançat bàsicament a partir de les contribucions dels seus progenitors, tot i que aquesta dada és molt més elevada en el cas de les famílies més acomodades. Mentre que el 63% de l'estudiantat amb mares d'ingressos alts depenen principalment dels seus progenitors, únicament un 43% de l'estudiantat amb mares d'ingressos baixos ho fa. Aquesta menor dependència s'explica en part perquè les beques tenen més pes en el finançament de les estades d'aquest grup d'estudiants, sobretot la beca pública del seu país. Però, la font de finançament que més importància guanya en el col·lectiu d'origen més humil és la dels propis ingressos, o estalvis d'un treball anterior, que passen de ser importants per al 6% a ser-ho per al 16%.

GRÀFICA 2

Font principal de finançament per a la realització de l'estada



Font: Enquesta Via Universitària. Base: part de la mostra que ha realitzat una estada a l'estranger (n = 2.048).

Per què participen en l'Erasmus?

Les raons per les quals l'estudiantat realitza estades a universitats estrangeres són nombroses i variades. Si es té en compte el que plantegen diversos documents relacionats amb les polítiques públiques de mobilitat, aquest tipus d'experiències proporcionen un ampli rang de resultats desitjables que van des del desenvolupament de la personalitat i la promoció de les seues capacitats lingüístiques fins a la generació d'experiències interculturals i competències professionals (*European Commission*, 2010; *Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué*, 2009). De manera coincident, els estudis sobre el tema assenyalen que els estudiants pretenen essencialment –tot i que no exclusivament– millorar les seues capacitats i habilitats en relació amb els idiomes, el nivell acadèmic i la seua formació amb l'objectiu d'afavorir la posterior inserció laboral. Ara bé, l'èmfasi en aquestes capacitats i habilitats no ens pot fer oblidar la importància que també donen al seu desenvolupament personal (Orr, Gwosc i Netz, 2011: 187).

En les enquestes es fa palès que les expectatives més acomplertes per als estudiants que havien realitzat alguna estada internacional van ser les que es refereixen al desenvolupament personal. El 85,9% (*Via Universitària*) declara que aquest aspecte ha estat bastant o totalment acomplert. En segon lloc, hi ha expectatives respecte a l'idioma que el 77,6% declara haver acomplert també en un grau bastant alt o totalment. En tercer lloc, hi ha la integració social, amb la qual el 74,2% se sent bastant o totalment satisfet. Pel que fa als aspectes més acadèmics, com la qualitat de l'educació, el nivell o el reconeixement, comença a créixer la minoria que es declara descontenta (entre el 12 i 14%).

Quins obstacles dificulten o impedeixen la mobilitat Erasmus?

Un element fonamental per analitzar les pautes de mobilitat internacional és la valoració que fan els estudiants dels diversos tipus d'obstacles que dificulten la probabilitat de fer estades a l'estranger. El principal obstacle a l'hora de plantejar-se una estada a l'estranger és de caràcter

econòmic: el 53,1% el considera bastant o molt important. En qualsevol cas, no comporta la mateixa limitació econòmica si les famílies tenen uns ingressos alts que si els tenen baixos. El segon obstacle viscut és la separació de la parella, fills i filles, amics i amigues, considerat bastant o molt important pel 38,6% de la mostra enquestada. I, en tercer lloc, queda el coneixement insuficient de l'idioma, que representa un obstacle per al 33,5%.

Si comparem les respostes entre les persones que han fet estades a l'estranger i les que, per contra, no les han dut a terme, les principals diferències respecte als obstacles percebuts no tenen tant a veure amb l'aspecte econòmic, sinó amb altres motius com ara: la separació de la parella, fills o amics, la falta d'empenta personal, el coneixement insuficient de l'idioma i l'expectativa de retard en el progrés dels estudis (Llopis, Ariño, Soler, 2016). En definitiva, són determinants factors més vinculats al capital sociocultural que no al capital econòmic. Aquestes limitacions es podrien superar amb un treball de conscienciació sobre el valor de la mobilitat, per a contribuir a crear unes expectatives i una vinculació emocional amb aquesta experiència valuosa tant a nivell personal com professional.

La disposició a la mobilitat

S'ha comprovat que la disposició a la mobilitat en el marc dels estudis universitaris naix amb anterioritat a l'entrada a la universitat. Més del 70% de l'estudiantat de *Moves* afirma estar totalment d'acord amb l'afirmació següent: *Sempre he tingut clar que volia realitzar una estada formativa en un país estranger*. Tot sembla indicar que la predisposició a la mobilitat s'adquireix i s'interioritza en etapes vitals anteriors. Només al voltant d'un 9% està en desacord amb aquesta afirmació i, per tant, ha sentit l'impuls d'eixir a l'estranger en un moment més pròxim a la presa de la decisió.

El grau d'acord amb l'afirmació anterior és significativament diferent entre els fills i filles de pares i mares amb major i menor nivell d'estudis en el cas dels estudiants de mobilitat. En la gràfica 3 es mostra la tendència creixent que presenta la disposició a la mobilitat dels estudiants sortints segons que augmenta el nivell educatiu dels seus progenitors. Mentre que els fills i filles de mares amb un nivell educatiu baix valora de mitjana un 5,74 l'afirmació anterior, l'estudiantat procedent de famílies amb alt capital educatiu hi concedeix un 6,05. Amb això interpretem que la disposició a la mobilitat naix abans entre els fills i filles de les famílies més formades, cosa que els dona un avantatge quan arriba el moment de prendre la decisió.

«L'experiència Erasmus és un fenomen creixent en un món globalitzat, motiu pel qual la taxa de mobilitat potencial és molt superior a l'actual»

GRÀFICA 3

Grau d'acord dels estudiants amb l'afirmació següent:

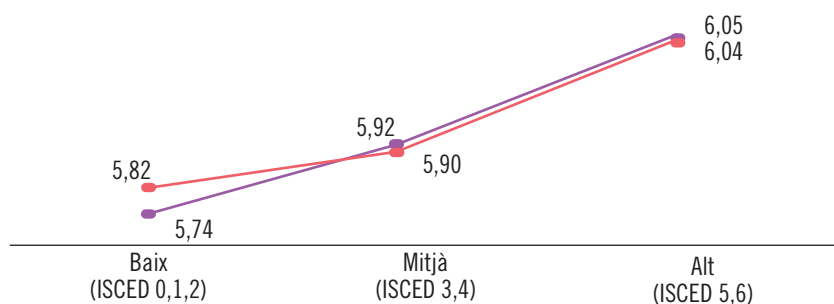
Sempre he tingut clar que volia realitzar una estada formativa en un país estranger

Disposició a la mobilitat

Nivell d'estudis dels progenitors

● Estudis pare ● Estudis mare

Valoració mitjana en escala d'1 a 7, on 1 = totalment en desacord i 7 = totalment d'acord.



ISCED (International Standard Classification for Education):

1. Baix (ISCED 0, 1, 2): sense estudis, primaris i secundaris obligatoris. 2. Mitjà (ISCED 3, 4): segona etapa de l'ensenyament secundari i cicles formatius de grau superior. 3. Alt (ISCED 5, 6): ensenyament universitari (primer, segon i tercer cicles).

Font: Enquesta Moves. Base: part de la mostra d'estudiants *Outgoing* (N= 5.239).

Els entrebancs econòmics

L'elevat cost que suposa realitzar una estada a l'estranger és el principal obstacle que addueix tant qui participa en un programa de mobilitat com qui finalment no ho fa. Les ajudes resulten insuficients i són les famílies les que han d'avançar el finançament i fer-se càrrec de les despeses.

En definitiva, la mobilitat internacional està condicionada per factors i recursos que estan desigualment distribuïts en l'estructura social. I, a més, es transforma en un nou factor generador de major desigualtat entre l'estudiantat, en el sentit de ser una via d'excel·lència i diferenciació.

Pensem que és important considerar el balanç entre costos previstos

i beneficis esperats. Es pot considerar la mobilitat internacional com una inversió? L'esforç econòmic tindrà una recompensa a nivell professional en el futur? En aquest cas, parlem d'un fenomen protagonitzat per aquelles persones que busquen una plusvàlua professional. O és percebut com una despesa ociosa que l'estudiantat amb menys recursos tendeix a evitar? Una sèrie de motius adduïts per l'estudiantat estan directament vinculats amb una voluntat de desenvolupament personal (oportunitat de viure fora, conèixer gent nova...). La competència lingüística està, també, a cavall entre el vessant més instrumental i el més expressiu.

Podem concloure que, a més de tenir capital econòmic, és quasi tan necessari tenir un cert capital socio-cultural que permeti considerar la inversió com a apropiada i raonable. Aquest capital sol anar associat a una sèrie de pràctiques familiars de caire formatiu que contribueixen a crear en els seus fills i filles una certa predisposició i familiaritat amb la mobilitat. L'experiència Erasmus és un fenomen creixent en un món globalitzat, motiu pel qual la taxa de mobilitat potencial és molt superior a l'actual.

En definitiva, i d'acord amb les respostes de més de 30.000 enquestats, es pot concloure que per tal d'afavorir que tothom tinga les mateixes oportunitats de gaudir d'aquesta experiència cal, en primer lloc, una aposta decidida de les polítiques públiques que garantiscen un sistema efectiu de beques, i, en paral·lel, un treball per inculcar el valor de la mobilitat a tots els col·lectius en etapes educatives prèvies a la universitat. ■

Llopis, Ramón, Ariño, Antonio i Soler, Inés (2016) "Mobilitat internacional", en Autors diversos (coord. Elena Sintés) *Via Universitària: Ser estudiant universitari avui*. Fundació Jaume Bofill, Barcelona. http://www.fbofill.cat/sites/default/files/ViaUniversitariadoctreball_010616.pdf

Ariño, Antonio, Soler, Inés i Llopis, Ramón (2014) «La movilidad estudiantil universitaria en España» en *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 1, p. 143-167.

IDENTITAT EUROPEA I ERASMUS: EL PAPER INSTRUMENTAL DEL PROGRAMA AMB FINALITATS POLÍTIQUES

Christof van Mol

Institut Demogràfic Interdisciplinari
Neerlandés (NIDI / KNAW / UG)

Durant el curs acadèmic 2017-2018, el programa Erasmus farà tres dècades d'història; aquest programa d'intercanvi ha permès passar un semestre o un curs acadèmic sencer a l'estranger a més de tres milions d'estudiants. Malgrat l'augment impressionant dels estudiants participants en termes absoluts des del 1987, el programa encara ha de fer front a molts estereotips. Sovint encara es considera que els estudiants Erasmus gaudeixen d'unes llargues vacances (finançades amb diners públics), immersos en un món d'excursions i viatges turístics, beguda, festa i lleure. La recerca científica, però, ha fet palès sense cap mena de dubte quin és el valor del programa a l'hora de millorar, per exemple, les competències interculturals i les habilitats lingüístiques.

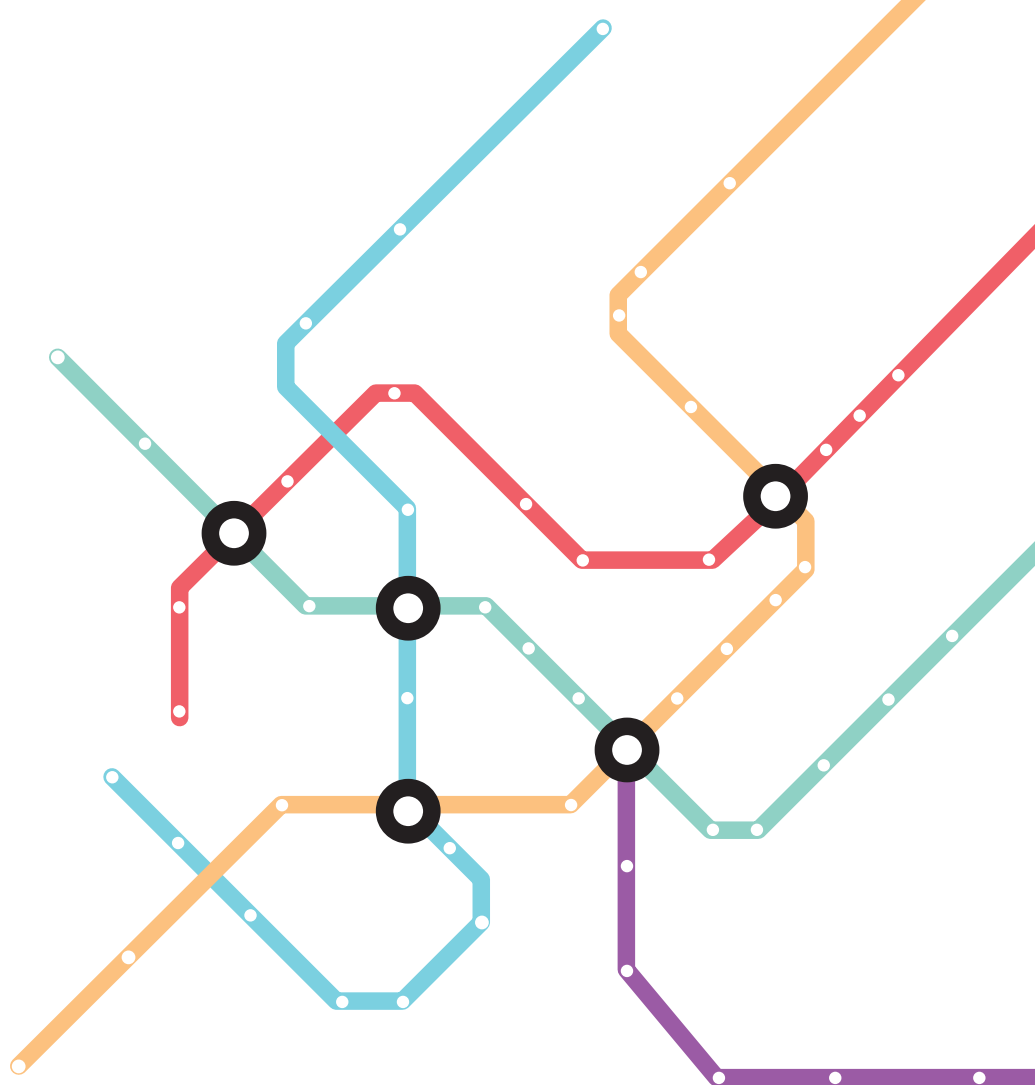
Des dels inicis el 1987, dos objectius centrals serveixen de fonament del programa Erasmus. En primer lloc, s'esperava que els estudiants d'intercanvi augmentaren la seua capacitat per trobar ocupació i esdevingueren més mòbils (internacionalment) en el mercat laboral una vegada graduats. En aquest sentit, es considera el programa com una manera d'assegurar la competitivitat d'Europa entre les economies del coneixement globals. En segon lloc, hi ha la idea que la mobilitat dels estudiants fomentaria la ciutadania europea. S'esperava que els estudiants participants se sentiren més europeus a la tornada d'una estada a un altre país de la Unió Europea. Les proves científiques que es tenen respecte a la relació entre la mobilitat dels estudiants Erasmus i la identitat europea, però, són més bé conflictives. Mentre que determinats

autors suggereixen que l'Erasmus efectivament augmenta la consciència dels estudiants respecte a Europa, d'altres demostren que no hi ha cap vincle causal, i d'altres (com jo mateix amb aquest treball) argumentem que depén molt del context.

Legitimar una unió política amb un sentiment identitari comú

En el discurs polític, el concepte d'identitat europea es va emprar per primera vegada en la cimera de la Comunitat Europea a Copenhaguen el 1973, durant la qual es va aprovar una «Declaració sobre la identitat europea». Aquesta es pot considerar el punt de partida d'un volum abundant de publicacions populars i científiques sobre aquest tema fins avui. La idea que una comunitat política hauria de comptar amb el suport d'una identitat comuna, es pot trobar molt abans de l'any 1973. Per exemple, ens podem remuntar a l'obra del filòsof britànic John Stuart Mill, en el segle XIX. Un parell de dècades més endavant, el sociòleg alemany Max Weber proposà el concepte de *Legitimitäts Glaube*: els ciutadans han de poder identificar-se amb el projecte polític al qual pertanyen per poder donar legitimitat a un estat. Autors més recents, com ara Benedict Anderson, consideren per la seua banda que les identitats modernes s'han d'inventar o construir. Citant les paraules d'Ulrich Beck i Edgar Grande: «Europa no es pot descobrir [*gefunden*], sinó que cal inventar-la [*erfunden*]». Atés la importància que aquests autors i d'altres no esmentats ací atorguen a la identitat comuna per legitimar l'existència d'una comunitat política, no és sorprenent que la Comissió Europea porte més de dues dècades tractant de donar un significat a la idea de ciutadania europea.

D'acord amb els *transaccionalistes* (com ara l'acadèmic txec Karl Deutsch), el sentiment de pertinença comunitària sorgeix de la intensificació de les relacions socials. Per tant,



en el context europeu, les interaccions transfrontereres exercirien un paper important per fer augmentar un sentiment identitari supranacional, i justament ací rau la importància de la mobilitat. Al cap i a la fi, la mobilitat permet que es posen en contacte persones de diferents nacionalitats, i això pot comportar l'aparició d'aquest esperit de grup comú. Com ja s'ha esmentat abans, aquesta idea també ha estat adoptada en els fonaments subjacents al programa Erasmus. En el meu treball sobre mobilitat estudiantil internacional, explore si efectivament hi ha aquest vincle l'existència del qual es dona per feta.

Xarrant amb un café a Europa.

Nota metodològica

A continuació em fonamentaré en el treball de camp qualitatiu d'un estudi que vaig dur a terme a Àustria, Bèlgica, Itàlia, Noruega, Polònia i el Regne Unit entre 2009 i 2013 que incloïa tant recerca quantitativa

«El meu estudi mostra que el vincle entre la mobilitat estudiantil del programa Erasmus i la identitat europea no és tan evident com sovint mostra el discurs polític»

«Les proves científiques que es tenen respecte a la relació entre la mobilitat dels estudiants Erasmus i la identitat europea, però, són més bé conflictives»

a gran escala com qualitativa i en profunditat. En aquest estudi, vaig compilar dades tant d'estudiants que van fer una estada a l'estranger com d'estudiants que es van quedar a casa per poder comparar els seus discursos. Les entrevistes van tenir lloc principalment a cafeteries que van triar els estudiants mateixos. A banda d'oferir-me una perspectiva respecte a la cultura de café local de cada lloc, aquestes localitzacions foren ideals, atès que els estudiants es trobaven còmodes. Tot i que hi ha una argumentació metodològica sòlida per explicar per què vaig estar bevent café per tot Europa, també als meus amics, el meu treball de camp els semblava de vegades com unes vacances prolongades, ja que sempre estava d'ací cap allà, igual que l'estereotip que es té dels estudiants.

Sentir-se europeus

El meu estudi mostra clarament que el contacte amb altres estudiants (nacionals i internacionals) a l'estranger comporta canvis identitaris. Els estudiants que ixen a l'estranger experimenten un procés d'adaptació mitjançant el qual han de fer amics nous i han de redefinir els límits

grupals. El mecanisme que hi ha darrere sembla ser l'observació de similituds i diferències amb altres estudiants, així com també generalitzacions fetes arran d'aquestes observacions respecte de poblacions senceres, amb una distinció també entre europeus i no europeus. Piotr, un estudiant polonès de 25 anys que va fer una estada Erasmus a Espanya, va assenyalar, per exemple: «he identificat moltes coses en comú [amb altres europeus] [...] amb gent de fora d'Europa. Amb gent d'Amèrica del Sud no va ser tan fàcil, perquè hi ha moltes més diferències entre nosaltres». O com ara Manfred, un estudiant austríac de 25 anys que va fer una estada Erasmus a Bèlgica, i qui va assenyalar: «Crec que la generació jove veu amb bons ulls la unitat, no tenim rivalitats entre nosaltres, i mitjançant la meua experiència Erasmus vaig veure que, tot i que parlem llengües diferents i tenim mentalitats diferents, també tenim molt en comú. Tenia un amic de Mallorca, un xic espanyol [...] i jo pensava «Ell viu a la seua illa, però tenim tant en comú, no és tan diferent de mi». Les activitats socials durant les estades Erasmus, per



tant, tenen una funció integradora i poden ajudar a fomentar la identitat europea.

Una Europa de regions?

No obstant això, el meu estudi també va revelar diferències regionals significatives dins d'Europa. Els estudiants de països que pertanyen a la UE des de fa molt de temps com ara Bèlgica i Itàlia se senten prou més europeus que els seus col·legues que no havien participat al programa d'intercanvi. Aquestes diferències, però, no es van observar en altres països. Les entrevistes en profunditat suggerien que això té a veure amb la diferència en la presència d'Europa en el dia a dia dels estudiants. En els paràgrafs següents comentaré breument els casos de Polònia i Noruega, per il·lustrar-ho.

Polònia va accedir a la UE el 2004 i ha rebut considerables subvencions europees. Com a tal, la presència d'Europa és perceptible en la vida diària dels estudiants. Un dels estudiants entrevistats que no havia participat en el programa, per exemple, em va contar que Varsòvia havia canviat considerablement els darrers anys: molts edificis havien estat renovats

o construïts amb diners de la Comissió Europea, fet visible en els cartells de les obres. Això va contribuir que molts estudiants no participants en el programa també donaren suport al projecte europeu. No obstant això, cal assenyalar que les percepcions que aquests estudiants tenien sobre Europa estaven lligades principalment a l'entitat política de la UE, mentre que els estudiants Erasmus passen per la mateixa transformació que els estudiants d'altres estats membres, en concret una ampliació de la seua identitat política envers un sentit més ampli de la identitat europea. Alicja, una estudiant polonesa de 23 anys que va fer una estada Erasmus a Itàlia va assenyalar, per exemple: «[La meua idea d'Europa] es va fer més oberta. Vaig adornar-me que tot és possible, que puc anar per arreu d'Europa i que no és tan difícil. I vaig conèixer gent de països europeus que fins i tot jo no veia com a tal».

El cas noruec, però, és diferent. En lloc de fomentar una identitat europea, sembla que una estada Erasmus només fomenta la identificació dels estudiants amb Escandinàvia. Això té a veure amb el fet que Noruega no forma part de la UE. Els estudiants

noruecs van assenyalar que havien percebut similituds amb altres estudiants del nord d'Europa i diferències amb els estudiants europeus, i que sovint els classificaven com a danesos, suecs o escandinaus. D'aquesta manera, la identificació interna i externa i els processos de classificació fan més lògic que s'identifiquen més amb Escandinàvia que amb Europa.

Val la pena l'Erasmus?

El meu estudi mostra que el vincle entre la mobilitat estudiantil del programa Erasmus i la identitat europea no és tan evident com sovint mostra el discurs polític. Molts estudiants ja se sentien europeus abans de partir, i el fet que es puguin identificar amb Europa depèn en gran mesura de processos d'identificació i classificació interna i externa. Això no vol dir que l'Erasmus no tinga sentit. Al cap i a la fi, permet els estudiants desenvolupar el seu domini de llengües estrangeres i les seues competències interculturals, així com també desenvolupar-se a nivell personal i conèixer altres cultures (acadèmiques). Aquestes raons fan que siga més que valuós el suport continuat als joves per tal que participen en intercanvis internacionals. ■

Aquest article és una adaptació d'un altre publicat el 2011 en neerlandés en la revista *Uit het Erasmushuis*, els editors de la qual han donat el vistiplau a la seua publicació en valencià. Els resultats del treball de Van Mol estan disponibles de forma més extensa en el seu llibre publicat el 2014, *Intra-European student mobility in international higher education circuits. Europe on the Move*, que va rebre el 2016 el premi al millor llibre publicat en Sociologia de la migració de la International Sociological Association.



ERASMUS COM A CAPITAL. LLUMS I OMBRES DEL PROGRAMA DES D'UN PUNT DE VISTA SOCIOLÒGIC

Benno Herzog

Departament de Sociologia i Antropologia Social.
Universitat de València

El programa Erasmus pot ser considerat el programa estrella de la Unió Europea. Probablement no hi ha una altra mesura de la Unió que produïska tantes associacions positives com aquest programa d'intercanvi educatiu. El seu èxit rau en haver aconseguit la quadratura del cercle en crear i fer visible un espai comunicatiu, és a dir, un espai de valors comuns i d'interacció d'una banda, i en fomentar les sensibilitats per les diferències culturals més enllà de les imatges estereotipades, de l'altra. Poc es parla del revers d'aquest programa en el qual cada vegada més joves participen. Justament per convertir-se en una opció aparentment a l'abast de tothom, el programa Erasmus crea nous mecanismes de jerarquització que

amenacen de minar el valor social d'aquells que no poden o no volen participar-hi. Com crec que tots dos aspectes, el positiu i el negatiu, estan dialècticament relacionats, començaré per descriure, des d'un punt de vista sociològic, les llums del programa Erasmus, i posteriorment em dedicaré a les seues ombres.

Llums...

Moltes teories sociològiques creuen que una comunitat solidària requereix algun tipus de normes (regles de comportament), valors (idees generals que guien el comportament) o cultura (forma comuna de percebre la realitat), compartides entre els seus membres. Aquestes normes, valors o visions de la realitat no existeixen de forma estàtica, sinó que són produ-

ïdes, reproduïdes i canviades pels agents socials que conformen una comunitat. Aquests agents poden ser individus, encara que, pel fet de tenir un impacte social, en la majoria dels casos es tracta de grups socials o d'institucions. I com que les normes es reproduïxen i transformen estant en contacte amb unes altres, la comunicació internacional pot fomentar la creació de perspectives comunes. En aquest sentit, el programa Erasmus aporta el seu gra d'arròs per a la creació d'un espai europeu de normes i valors compartits.

En aquest procés d'intercanvi, alhora que es reforcen valors comuns, es percep també la legitimitat de la diversitat de normes i valors. L'aprenentatge de les normes i valors d'una societat mitjançant la socialització produeix, sovint, l'efecte de percebre aquestes normes, no només com a normals, sinó també com a naturals. Pensem que les nostres formes de percebre i fer les coses són les úniques possibles o les millors. Ara bé, una estada perllongada a l'estranger ens obliga a llevar-nos les ulleres del turista o de l'observador extern i a posar-nos en la pell de l'autòcton. A diferència d'una breu visita, la convivència perllongada canvia fonamentalment els individus. Percebre l'estada Erasmus com una important experiència en el desenvolupament personal és una constant en el discurs dels alumnes que han acabat amb èxit una temporada fora del seu país. Per això, el programa Erasmus pot ser considerat un gran motor de la desnaturalització de les nostres categories i pràctiques. Ajuda els individus i, a través d'ells, les societats a descentralitzar les seues perspectives i a relacionar-se amb els altres (persones o cultures) amb empatia, tolerància i respecte.

... i ombres

Però la perspectiva sociològica es caracteritza, entre altres coses, per la seua capacitat de veure conflictes on altres perceben només una història d'èxit, harmonia i desenvolupa-

ment personal i social. És justament aquella experiència positiva, amb les seues respectives qualitats personals adquirides durant l'estada a l'estranger, al costat del discurs dominant sobre les bondats del programa Erasmus, allò que produeix també la seua pròpia ombra. Podem comprendre el paper del programa Erasmus en la reproducció de les desigualtats socials mitjançant la reformulació del concepte de capital pel sociòleg francès Pierre Bourdieu.

La noció de capital ens fa pensar en primera instància en el capital econòmic. Capital en aquest sentit seria un procés mitjançant el qual els diners es converteixen en una altra cosa (per ex., mitjans de producció, mercaderia...), per posteriorment reconvertir-se en més diners. El capital, per tant, està relacionat amb l'acumulació de capital i, així, amb el manteniment i fins i tot l'augment de les desigualtats en les anomenades societats capitalistes, en les quals no tots tenen accés en igualtat de condicions a aquest procés de producció de capital. Ara bé, Bourdieu amplia aquesta noció de capital també a les relacions socials, en parlar de capital social, i al coneixement, l'educació o habilitats, quan parla de capital cultural.

El que és important ara és que en aquest procés el capital pot canviar de forma. La pertinença a les bones xarxes socials (capital social) fa augmentar la possibilitat de tenir una bona feina i guanyar molts diners (capital econòmic). Els diners, al seu torn, faciliten l'accés a una bona educació (capital cultural), la qual, per la seua banda, proporciona contactes socials valuosos i fa augmentar la possibilitat d'una inserció laboral reeixida. Tal com passa amb el capital econòmic, també aquest procés de valoració i acumulació de capital, en un sentit més ampli, esdevé problemàtic per tal com no tots hi tenen accés de la mateixa manera. Semblantment al que ocorre amb l'herència del capital econòmic, també el capital social i el capital cultural s'hereten. Algú naix en una certa classe social i s'hi mou



«Una estada perllongada a l'estranger ens obliga a llevar-nos les ulleres del turista o de l'observador extern i a posar-nos en la pell de l'autòcton»

de manera natural, igual que els processos d'adquisició de coneixements i habilitats estan altament influïts pels coneixements i les habilitats dels pares.

Però, què té a veure tot això amb el programa Erasmus? Doncs, perquè per raó que les capacitats personals i interculturals adquirides mitjançant una estada a l'estranger estan valorades socialment, una estada Erasmus es converteix en capital cultural. Aquells alumnes amb coneixement d'idiomes i experiències internacionals tenen més possibilitats d'èxit en el mercat laboral. I això no seria problemàtic si tots els alumnes tingueren la mateixa possibilitat real d'accedir a una experiència Erasmus. En la realitat, però, participar en el programa està relacionat amb el capital de què disposen els alumnes prèviament, i no en pocs casos com a resultat de la seua *herència social*. Encara que hi ha les beques Erasmus, participar en un programa d'intercanvi requereix capital econòmic. No totes les famílies poden finançar una estada d'alguns mesos en un altre país. Percebre l'Erasmus com a experiència valuosa i interessant depèn en gran manera també del capital social. Moure's en xarxes socials on es reco-

neix la importància d'una experiència internacional augmenta la probabilitat de voler participar també en algun programa d'intercanvi. I finalment, el capital cultural, per exemple, en forma de coneixement d'idiomes o d'experiència internacional prèvia, fa baixar la barrera psicològica d'embarcar-se en una aventura Erasmus. En unes altres paraules: quan la participació en el programa Erasmus esdevé un bé socialment valorat, però no igualment accessible per a tothom, llavors té un paper important en la reproducció de desigualtats socials. La participació en el programa Erasmus no només és una forma de capital (capital Erasmus), sinó que també depèn del capital previ dels estudiants i de les seues famílies.

De la mateixa manera com la llum que llancem sobre un objecte produeix inevitablement l'ombra d'aquest, també les parts positives i negatives del programa Erasmus no presenten una mera enumeració d'aspectes de l'experiència internacional sinó que estan relacionats inseparablement l'un amb l'altre. El repte social i polític rau a millorar la igualtat d'accés al programa Erasmus independentment del capital social, cultural i econòmic (dels pares) dels joves. ■

PLANIFICAR LINGÜÍSTICAMENT L'ESTADA ERASMUS, UNA TASCA FACTIBLE I RENDIBLE

Alfons Esteve

Cap tècnic del Servei de Política Lingüística.
Universitat de València

Obrir-se pas en el món professional o laboral actual no és una tasca senzilla. Però, fins i tot amb les dificultats existents, tots els estudis conclouen que els titulats universitaris, dins del complex món laboral, són els que tenen més i millors oportunitats. I encara més si a la preparació professional han afegit una bona preparació multilingüe: aleshores les oportunitats es multipliquen de manera exponencial.

La clau, per tant, se'ns ofereix amb una nítida claredat: posseir estudis universitaris i coneixements multilingües és la millor manera d'afrontar el futur. Una bona estratègia és, per tant, proposar-se com podem assolir de manera efectiva els dos objectius. I, encara més, si és possible obtenir-los de manera simultània.

A la Universitat de València, per exemple, la idea expressada en el Pla d'Increment de la Docència en Valencià (ACGUV 129/2012, de 26

de juny) és que tots els estudiants puguem cursar la seua titulació en les dues llengües oficials (valencià i castellà) i almenys en una tercera llengua internacional.

L'opció de les classes en diverses llengües és una magnífica opció, però certament encara n'hi ha una de millor: fer una estada amb les beques Erasmus en un altre país. L'objectiu de les beques Erasmus és cursar una part dels estudis propis en una altra universitat europea diferent de la pròpia. D'aquesta manera es continua amb el currículum propi i s'adquireixen nous coneixements, i entre aquests, lògicament, els lingüístics.

Per això, la tria de la universitat de destinació és força important ja que cadascú ha d'avaluar quina és la universitat que, pels seus estudis, professorat, situació geogràfica o altres raons s'adiu més a les seues necessitats. I, una vegada feta aquesta tria, caldrà, amb temps, intentar conèixer la llengua de destinació

amb la màxima competència possible per poder seguir les classes sense problemes i, potser també, aprofitar l'estada des del punt de vista professional i personal.

Les estades Erasmus solen fer-se en els darrers cursos de la titulació i, per això, la millor opció és que l'estudiant, des del moment d'accedir a la universitat –és a dir, en el primer curs– comence a preparar-se lingüísticament per a aquesta estada. Cal pensar en la universitat de destinació i el país on es troba i, d'acord amb això, començar l'estudi de llengua o millorar-ne el domini. Però també és possible fer-ho a l'inrevés: si es domina una determinada llengua internacional, podem cercar una universitat i un país que tinguen aquesta llengua. Tots dos camins són vàlids, però segurament el primer és el més adequat.

A partir d'aquest punt, convé trobar la manera més fàcil i efectiva d'obtenir els coneixements

«La fórmula que s'ha demostrat més segura per a les eixides professionals és ben simple d'enunciar: una bona formació maridada amb un plurilingüisme competent»

lingüístics que necessitem en el futur. L'estratègia més productiva és seguir les classes de la pròpia titulació en la llengua de destinació, si la nostra universitat n'ofereix. Si resulta que no n'hi ha, caldrà cercar vies alternatives de formació: cursos específics d'aquesta llengua (bé siguen presencials, bé virtuals), intercanvis lingüístics amb estudiants nadius de la llengua que volem aprendre, etc.

En aquest sentit, des del Servei de Política Lingüística de la Universitat de València hem posat en marxa diferents iniciatives per facilitar als estudiants l'adquisició, si més no, dels coneixements bàsics d'un bon grapat de llengües, amb una oferta que pot aportar molt a aquesta planificació lingüística personal i de futur:

a) *Els tallers de llengües i cultures.* Tenen com a objectiu promoure el coneixement no sols de la llengua, sinó de la cultura que s'expressa en aquest idioma, a més de fomentar els valors del plurilingüisme i l'estatus del valencià com a llengua pròpia de l'activitat acadèmica. Les llengües de treball, doncs, són la pròpia de cada taller i el valencià. Els tallers, els dinamitzen estudiants al·loglots que, en general, tenen l'idioma en qüestió com a nadiu i que cursen estudis, totalment o parcialment, en la Universitat de València. D'aquesta manera aprofitem el capital lingüístic que aquests estudiants ens aporten i que així poden transmetre, en un context viu i dinàmic, als estudiants de la Universitat de València, per als

quals pot ser ben útil, per exemple, per a una estada en una universitat d'un país on es parla aquesta llengua. En aquest sentit cal dir que el Servei de Política Lingüística ha fet, tot i que no tots de manera simultània, tallers de llengua i cultura d'alemany, anglès, armeni, búlgar, eslovac, francès, italià, polonès, romanès, rus, txec, ucraïnès o xinès (www.uv.es/spl/tallers).

b) Els *tàndems multilingües* faciliten els intercanvis de conversa de manera informal en qualsevol idioma entre dues persones on cadascuna ofereix a l'altra conversa en un idioma determinat. I això es fa d'una manera ben senzilla, mitjançant una pàgina de Facebook: facebook.com/TandemUV.

c) El *Tastallengües* és un activitat puntual que es realitza dues vegades al llarg del curs acadèmic. Es tracta d'un sopar on es practica l'intercanvi lingüístic i d'on poden nàixer també tàndems lingüístics (www.uv.es/spl/tastallengues).

d) *Cursos de B1 i B2 d'anglès* per als estudiants de la Universitat. Aquests cursos tenen una triple finalitat:

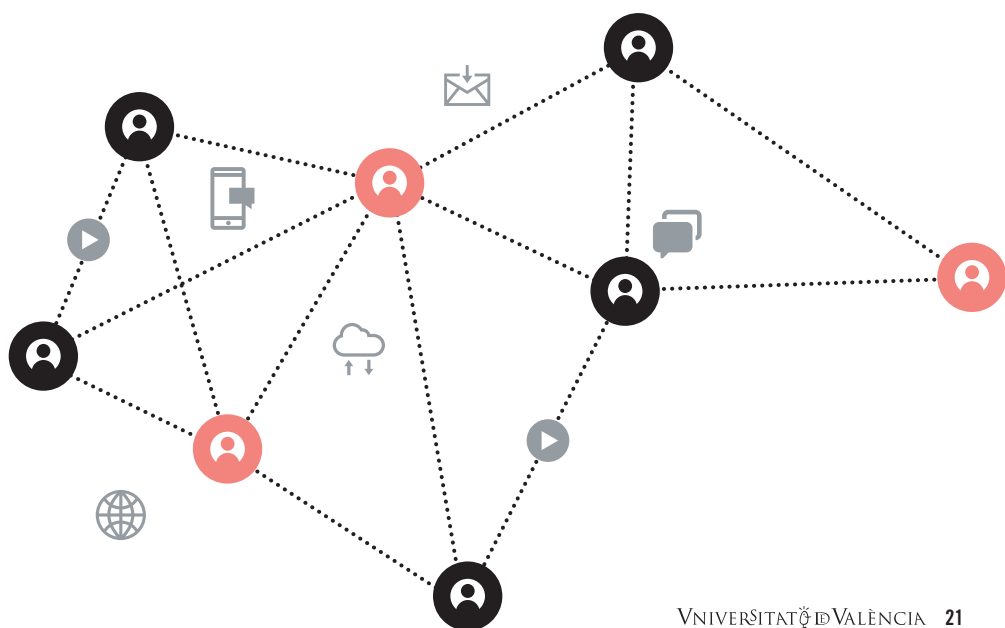
- D'una banda, facilitar a l'estudiantat de grau i postgrau de la Universitat de València l'obtenció d'unes competències lingüístiques equivalents als nivells B1 o B2 d'anglès perquè puguin cursar més assignatures impartides

en aquesta llengua en totes les titulacions de grau i de postgrau.

- De l'altra, facilitar l'obtenció de beques Erasmus per a completar els estudis en països europeus i de beques per a completar estudis en universitats d'altres països.
- I, finalment, aconseguir, alhora que es cursa el grau o el postgrau, l'obtenció de coneixements lingüístics i la capacitat lingüística per a impartir docència en anglès (www.uv.es/spl/plaangles).

Aquestes són algunes de les activitats més rellevants que creiem que poden contribuir a obtenir els coneixements lingüístics necessaris per a fer una estada Erasmus. Certament, algunes només faciliten un coneixement inicial d'una llengua, però ja impliquen uns primers passos que poden obrir un camí més llarg; d'altres, com els cursos, proporcionen coneixements més sòlids i estructurats.

La fórmula que s'ha demostrat més segura per a les eixides professionals és ben simple d'enunciar: una bona formació maridada amb un plurilingüisme competent. Cal conèixer-la i començar a aplicar-la des del mateix inici del recorregut universitari. I la Universitat de València posa a l'abast molts mitjans per a aconseguir una bona empena d'eixida i un entrenament, una pràctica i una millora continuats. Aprofitem-los! ■



CURTIS CHIN

«Hem d'aconseguir una part del pastís per a tothom en lloc de lluitar per unes molles»

Carmen Carmona | Fotografies: Miguel Lorenzo

Curtis Chin és un escriptor i director de cinema americà que acaba d'estrenar la pel·lícula documental *Tested* en què s'aborda la lluita de les famílies novaïorqueses perquè els seus fills accedisquen a una de les escoles públiques d'elit. La cinta de Chin segueix una dotzena d'estudiants de vuitè curs de races, cultures i nivells socioeconòmics diferents, que aspiren, mitjançant la superació d'una prova estandarditzada, a les millors places escolars. En la base de *Tested* hi ha les desigualtats extremes d'una ciutat com Nova York, on els negres i els hispans, que són el 70% de la població en edat escolar, representen menys del 5% a les escoles secundàries públiques d'elit, mentre que americans i asiàtics constitueixen fins al 73%. Curtis, que ha dirigit també *Vincent who? El mundo según Jim* i *The big V*, és actualment professor visitant de la New York University.

Que us va motivar a fer un documental sobre l'impacte de les proves sobre l'alumnat novaïorquès i les seues famílies?

N'havia acabat un sobre la igualtat racial als Estats Units quan vaig llegir un article en el *New York Times* sobre les escoles novaïorqueses que em va inspirar. També la meua experiència personal m'havia fet veure que no tothom havia tingut com jo unes oportunitats tan meravelloses gràcies a l'educació pública de qualitat que vaig rebre, i em preguntava per què.

La pel·lícula dona molt de protagonisme a la veu de les famílies.

Durant la filmació ens vam adonar de quant els importava participar-hi. Crec que moltes vegades, quan véns d'una

família immigrant o pobra, tens la sensació que a ningú no li interessa la teua història i no se't pregunta quina importància té per a tu l'ensenyament.

Al vostre país hi ha actualment certa controvèrsia al voltant de les proves estandarditzades.

Als Estats Units, les persones que debaten els canvis de les polítiques educatives tenen una història pareguda, sovint són gent de classe mitjana alta amb estudis universitaris i, per això, la seua perspectiva sobre l'ensenyament públic és molt diferent de la que tenen els immigrants i les persones amb ingressos baixos. Per exemple, tothom que vam entrevistar volia que als seus fills els anara bé a l'escola, però les famílies pobres s'enfrontaven a reptes addicionals. Per exemple, hi havia el





El director de cinema americà Curtis Chin va estar recentment a la Universitat de València per presentar la pel·lícula documental Tested.

cas d'una mare que no deixava anar el seu fill als tallers gratuïts de preparació de la prova perquè era massa perillós tornar a casa sol de nit. Als barris de classe mitjana no s'han de calfar el cap per això.

Ara hi ha un gran debat sobre la quantitat d'exàmens que cal fer. Estic d'acord que en fem massa i que comencem a emprar-los per a mesurar coses en les quals mai no s'havia pensat. Per exemple, ara fem ús dels resultats per decidir la remuneració del professorat o si una escola hauria de romandre oberta o no. Dubte que els exàmens s'hagen creat amb aquest propòsit, i és obvi que no és just per al professorat. Crec que la qüestió és trobar-hi l'ús adequat i la freqüència adient.

Amb la pressió que desencadenen aquesta mena de proves, sovint el professorat se centra a preparar els estudiants per a l'examen i potser se n'obliden de l'aprenentatge?

Un gran nombre de professors fan el que anomenem *ensenyar per a l'examen*, en part perquè s'hi juguen la seua

feina. A Nova York, es fa un examen basat en continguts, i és per això que no sents la gent demanar que els eliminen. El que es critica és la preparació per a l'examen, perquè és injust que algunes comunitats tinguin més preparació que d'altres o que tinguin accés a centres de primària millors. L'organització que s'enfronta a aquest sistema no ha dit en cap moment que ens caldria traure'ns de damunt l'examen. La meua opinió va canviar una mica mentre feia el documental perquè es van publicar tres informes independents en què es mostrava que el nombre de xiquets negres baixaria encara més si la política d'admissió fóra diferent. Això té sentit perquè, per exemple, hi ha gent que diu que s'hauria de fer una entrevista per a conèixer els alumnes aspirants. Malauradament, qui es veu en desavantatge en una entrevista són els xiquets immigrants que no parlen anglès a casa, o aquells amb un determinat trastorn de la parla. També es diu que caldria emprar l'assistència escolar com a factor de selecció. Però els xiquets pobres tenen molts més problemes per anar a escola, com ara responsabili-

«Quan véns d'una família immigrant o pobra, tens la sensació que a ningú no li interessa la teua història i no se't pregunta quina importància té per a tu l'ensenyament»

«Als Estats Units, les persones que debaten els canvis de les polítiques educatives tenen una història pareguda, sovint són gent de classe mitjana alta amb estudis universitaris»

tats extra a casa. Els estudiants procedents de famílies de classe mitjana poden esquivar les dificultats del sistema i si bé, en teoria, té sentit un enfocament més holístic de l'admissió, en la pràctica, aquest només fa més greus els desavantatges als quals ja s'enfronta una part de la població. En definitiva, no es pot parlar d'aquestes desigualtats si no parles de l'efecte que la pobresa i el racisme tenen sobre totes les coses. I, certament, l'examen és el més xicotet dels seus problemes.

Aleshores, no us mostreu tan contrari a les proves.

Especialment perquè aquest examen està basat en continguts, i perquè sincerament és el tipus d'examen que qualsevol xiquet hauria de poder aprovar sense haver d'estudiar. Així és com es va plantejar en un principi. Així que ara estic menys en contra dels exàmens que abans, perquè me n'he adonat que l'examen és imperfecte, però les altres opcions són encara pitjors. Al cap i a la fi, atès que vinc del món creatiu, dubte que aquestes escoles siguin

per a tothom, perquè són centres molt enfocats a ensenyar matemàtiques i ciències, i en aquestes matèries potser un examen estàndard és una mica més acceptable perquè és una qüestió de raonament deductiu. Sé que ara és moda parlar dels programes STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), però cal no oblidar que hi ha programes d'art i carreres als quals també hauríem de dirigir els xiquets per què s'hi dedicaren. La qüestió és si la formació superior és només una cosa que fem per trobar feina o és quelcom que fem per millorar a escala personal i canviar la nostra manera d'entendre el món. Potser no cal actuar d'una manera tan estratègica a l'hora de triar una feina, pensant en quines considerem que seran les carreres del futur.

Quin efecte ha tingut el documental entre la comunitat educativa?

M'ha sorprès l'interès que ha suscitat. He rebut invitacions d'una dotzena de països, de la Xina a Sudàfrica, per a veure'l. Mai esperes que ocorreguen coses així, però treballem amb l'esperança que els nostres documentals tinguin un efecte. Atès que la nostra pel·lícula no pren cap posició respecte als exàmens, ni a favor ni en contra, permet que tothom es replantege coses, perquè crec que és l'única manera de trobar solucions: si tot el món respira, fa un pas enrere i tracta de treballar amb altres persones per trobar eixides noves.

Pel que fa a la qüestió de la seua naturalesa global, crec que, com a estatunidenc, sempre és una situació estranya perquè reconec l'efecte que el nostre país té arreu del món a l'hora de modificar qualsevol tipus de política. Coses que hem decidit als Estats Units s'estenen molt de pressa per tot el món, cada vegada més. No sé si això és bo o no. Realment no ho sé. I sé que desitjaria que de vegades als Estats Units ens haguérem aturat una mica.

Creieu que realment un treball com el que heu fet pot motivar la reflexió dels educadors?

Crec que el fet que tantíssims educadors s'hagen ofert per emprar el documental en els seus programes educatius, i que els sindicats del professorat s'hagen posat

«El que es critica és la preparació per a l'examen, perquè és injust que algunes comunitats tinguen més preparació que d'altres o que tinguen accés a centres de primària millors»

en contacte amb nosaltres per mostrar-lo als seus afiliats, indica que està tenint repercussió. El vaig fer pensant en els professors i els pares, i per això estic molt entusiasmada. El que m'ha sorprès ha sigut el fet que sociòlegs, psicòlegs i orientadors estiguen emprant-lo. El que volem amb aquest documental és que la gent pense en l'efecte que la pobresa i el racisme tenen en qualsevol debat. A vegades tenim aquesta tendència a debatre sobre determinades qüestions des d'un punt de vista estrictament teòric, sense connexió amb les experiències de la vida real per les quals passen les famílies. Se'ns acudeixen polítiques que potser semblen genials sobre el paper, però quan es posen en pràctica no tenen els resultats desitjats i, el que és pitjor, fan més gran el problema.

L'han vist els estudiants de secundària?

El documental no està pensat per a l'alumnat però hi ha hagut qui l'ha vist i diu que es veu reflectit, perquè pateix eixe tipus de pressions. Molta gent m'ha dit que en veure'l s'ha sentit trist. En cap moment la meua intenció va ser fer sentir ningú malament. Vull presentar un documental que faça créixer l'esperança o que faça que la gent pense sobre les formes de treballar junts per millorar el sistema.

Quin és el missatge del documental que voldríeu transmetre als pares i educadors?

M'agradaria que la gent s'adonara que aquestes famílies, tot i que són molt diverses, des d'un punt de vista racial, socioeconòmic i religiós, tenen moltes coses en comú, perquè al cap i a la fi, comparteixen molts objectius i esperances similars per als seus fills. Crec que, com a estatunidencs, però també a escala mundial, hem d'aconseguir una part del pastís per a tothom en lloc de lluitar per unes molles. Malauradament, als Estats Units es creu que un bon ensenyament només és per a uns pocs en lloc de pensar que, si treballem junts, podríem tenir més oportunitats educatives bones per a tothom.

El debat sobre les proves no és exclusiu del vostre país.

És interessant veure com els debats que tenim als Estats Units són molt globals. Recentment, quan era a Springfield, la idea d'un examen estandarditzat emprat com a criteri únic per a poder accedir a escoles amb finançament públic era notícia de portada perquè el nou govern proposava tornar a un sistema antic. I ací, a Espanya, aquesta setmana heu parlat dels nous plans del Govern per a aplicar un nou examen estandarditzat per a tot el país, i em resulta increïble que aquest documental, que parla d'una situació molt específica de Nova York, siga rellevant per a la resta del món. Esperem que persones diferents de diversos països puguin aprendre les unes de les altres sobre l'efecte que aquestes coses poden tenir i com alguns canvis poden afectar les seues poblacions.

La formació del professorat és el repte?

Als Estats Units i probablement fora també, el professorat sent que no se'l respecta ni valora, i que treballa massa i se'l remunera poc. Aquests són reptes que cal abordar si volem que el professorat tinga una major satisfacció laboral. Una part d'això depèn de la formació adequada d'aquest col·lectiu, perquè quan entren a l'aula no es veguen sobrepassats i frustrats i vulguen deixar-ho en tres o cinc anys, que és el que està ocorrent als Estats Units. ■

Curtis Chin va participar el passat mes de setembre en l'estrena de la seua pel·lícula Tested i en un col·loqui posterior amb professorat i estudiantat a la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació de la Universitat de València.



CApSA: Quan l'aprenentatge es fa servei

Dídac Delcan

Un dels eixos sobre els quals més s'ha incidit aquests darrers anys en els plans d'estudi universitaris és el foment de la formació cívica i participativa de l'estudiantat. En aquest sentit, des de diferents espais de la Universitat de València s'ha fet una aposta decidida pel desenvolupament i la investigació de noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge que ajuden a anar més enllà de les aules amb l'objectiu de vincular els continguts acadèmics amb la realitat social que ens envolta. Una d'aquestes metodologies és l'aprenentatge-servei (ApS), que rep un impuls important en aquest curs acadèmic 2016/2017 gràcies a la creació del Programa CApSA.

Aquesta iniciativa, en paraules de la directora del Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (SFPIE), María Jesús Martínez Usarralde, és l'aposta decidida de la Universitat de València per donar suport, i alhora fer-lo visible, a tot aquest laboratori d'idees i de projectes d'ApS que ja duen a terme alguns docents en les seues assignatures, però que no tenien un fil vertebrador que els ajudara a concretar accions conjuntes de treball. Es tracta, per tant, de la concreció institucional de l'aprenentatge-servei dins de la Universitat.

Dins del programa s'han perfilat dues grans maneres d'entendre i participar en alguna experiència d'ApS. La primera és a través dels projectes que ja es fan en algu-

nes assignatures dels diferents plans d'estudi: és el que es coneix com *ApS integrat*. En aquest sentit, el compromís de la institució és donar suport al professorat amb l'elaboració de materials didàctics, rúbriques d'avaluació i una web¹ on s'actualitza constantment informació relacionada amb el món de l'ApS.

La segona manera és mitjançant els denominats *ApS puntuals*. Aquesta és la novetat més important que presenta aquest programa i l'objectiu principal que persegueix és facilitar la vinculació amb una experiència d'ApS a qualsevol estudiant de la Universitat de València sense necessitat d'estar vinculat a una assignatura en què es treballa amb aquesta metodologia. Per participar-hi, el Servei d'Informació i Dinamització (Sedi) ha organitzat el Taller del programa d'aprenentatge-servei CApSA, que té una primera part teòrica de 10 hores de duració i una segona part d'acció a entitats socials de 30 hores.

CApSA es configura, així, com una magnífica «oportunitat d'incidir en l'entorn més pròxim a través del coneixement», tal com explica la doctoranda de la Universitat de València Ester Puig Bañuls, mitjançant la tutorització dels experts docents i investigadors d'aquesta mateixa universitat, que posaran totes les evidències empíriques existents al servei de la justícia i la transformació social. ■

¹ Disponible en l'enllaç: <http://aps.blogs.uv.es>

SECOND ROUND

ART I LLUITA ALS INSTITUTS VALENCIANS

Col·lectivitat amb cos i ànima



L'exposició *Second Round* ha exhibit 120 obres realitzades per l'alumnat de secundària, per exalumnes i pel professorat dels centres participants.

Una dotzena de centres de secundària valencians, en col·laboració amb la Universitat de València, han dut endavant un projecte expositiu itinerant, complementat amb conferències, actuacions artístiques i concerts, que culminà en una mostra final al Centre Cultural La Nau. L'impulsor d'aquesta iniciativa per a reivindicar la transcendència de l'educació artística ha estat el professor Ricard Huerta, que ha treballat estretament amb el col·lectiu docent de secundària.

Maria Ramis

Herbert Marcuse va escriure en 1960: «El divorci de pensament i acció, de teoria i pràctica és en si mateix part d'un món sense llibertat». Aquestes paraules són la llavor d'una anàlisi profunda de diferents mètodes pedagògics que, de fet, incitarien diversos estudis posteriors en l'àmbit de la teoria de l'educació. L'educació artística ha estat, i continua sent, una eina d'aplicació de diferents metodologies i es converteix en un clar exponent del problema conceptual sobre la pedagogia. El major obstacle és potser la realitat d'un context educatiu, social i cultural que dista de la teoria crítica.

Second round. Art i lluita als instituts valencians sorgeix arran d'una necessitat imminent de denunciar la precària situació de l'educació artística, així com també la dels seus agents. Després d'una itinerància pels instituts participants que ha estat clau per al projecte, la Sala Acadèmia del Centre

Cultural La Nau, lloc gens aleatori, ha albergat un resultat final que és la prova dels fets que s'han esdevingut. L'exposició és fruit del treball d'estudiants que transmeten, per damunt del sentit estètic i de la personalitat palesa en cada peça, una col·lectivitat difícil d'observar en el món de l'art.

El recorregut expositiu s'ha configurat entorn de la multidisciplinarietat de les peces, dividides en dues parts principals, titulades *L'ànima* i *El cos*. Mentre que en *L'ànima* podem trobar abstracció, tipografia, cartelleria i una curiosa animalística, amb tints *kafkians*, *El cos* se centra en la retràstica, el realisme i fins i tot la deconstrucció d'elements corporals. La majoria d'obres donen pas a altres disciplines com l'escultura o l'actuació artística. Malgrat l'heterogeneïtat tècnica, queda patent en tot moment una forta base de dibuix, matèria quasi imperativa en els estudis artístics, i que es relaciona amb l'esforç que han realitzat els profes-



© M. Ramis



sors dels departaments de dibuix dels dotze instituts participants. L'animació, una altra disciplina més que deriva del dibuix, posseeix una significació especial en la mostra amb la pel·lícula *Línies. Second Round Movie*, del realitzador Emilio Martín, que ha tingut la participació dels alumnes i en la qual la frase «Ensenyar art és ajudar a tenir veu pròpia» ressaltava en els primers minuts i dona sentit a tota la mostra.

Second round. Art i lluita als instituts valencians ha estat un exemple de coordinació i d'unió d'esforços per una mateixa causa. Un projecte que demostra que acció i educació han d'anar junts, on dibuixar, crear, créixer i ensenyar (amb cos i ànima) promouen l'emancipació de pensament, aqueixa anhelada llibertat a la qual es referia Marcuse, objectiu de qualsevol traspàs de coneixement i màxima principal de la nostra capacitat individual de raciocini. ■

Unió d'esforços

Si bé el projecte ha estat impulsat per l'Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, *Second round* ha tingut el suport de tres vicerektorats, del Màster de professorat d'educació secundària, de l'Associació Valenciana de Professors de Dibuix (AVPD) i de l'Associació Valenciana d'Educadors de Museus (AVALEM) i la participació de l'alumnat, el professorat, els equips directius i les famílies dels centres següents: IES Lluís Vives de València, IES Benlliure de València, IES Juan de Garay de València, IES Clot del Moro de Sagunt, IES de l'Estació d'Ontinyent, IES Laurona de Lliria, IES Tirant lo Blanch de Torrent, IES Número 1 de Requena, IES Josep de Ribera de Xàtiva, IES Ausiàs March de Manises, IES Sanchis Guarner de Silla i IES María Enríquez de Gandia.

- ▶ Carla Soler Quiles, professora del Departament de Medicina Preventiva i Salut Pública, Ciències de l'Alimentació, Toxicologia i Medicina Legal de la Facultat de Farmàcia i coordinadora del grau en Ciències Gastronòmiques.
- ▶ Gregorio Arranz Blanco, estudiant de 2n curs de Ciències Gastronòmiques i professor d'Hostaleria en una escola privada.

«Els nostres estudiants no són cuiners»

Eva Llorenç | Fotografies: Miguel Lorenzo

El curs 2015-16 fou l'any d'estrena del grau en Ciències Gastronòmiques, una miscel·lània de ciències bàsiques, tecnologia, economia, legislació, nutrició i cuina. A hores d'ara sols hi ha 5 graus més, en tot l'estat, vinculats a les ciències culinàries i gastronòmiques i tots són privats o adscrits privats. La Universitat de València és la única universitat pública que l'imparteix i, per a fer-ho, disposa de la col·laboració de diversos departaments així com d'institucions externes relacionades amb el món de la restauració i de l'hostaleria. Uns estudis innovadors, que estan molt de moda i que no són el que molta gent es pensa.

A què va respondre la creació d'aquests estudis? Per què un grau al voltant de la gastronomia?

CARLA SOLER. És la resposta al sector de la restauració i als professionals de la gastronomia. Fa uns anys, en uns cursos de manipuladors d'aliments que feia la Facultat de Farmàcia, els participants ens transmeteren una necessitat de formació major de la que tenien i així va sorgir la idea del grau. Els cicles formatius relacionats estan bé però tenen les seues limitacions i es quedaven curts, així és que algunes persones continuaven amb els graus en Ciència i Tecnologia dels Aliments o amb Nutrició Humana i Dietètica, però no eren exactament el que buscaven.

Al conjunt de l'estat, la resta d'universitats que imparteixen un grau semblant l'adscriuen a la branca de Ciències Socials i Jurídiques, tot i que tenen algunes assignatures de Ciències. A la Universitat de València està adscrit a la branca de Ciències, dins la Facultat de Farmàcia, per què i quines repercussions hi té?

CARLA. Nosaltres entenem que la Facultat de Farmàcia és

el centre més idoni perquè ja tenia dos graus afins al tema de l'alimentació i de la gastronomia, llavors la decisió d'adscriure'l a la branca de Ciències era la més natural. Però al mateix temps és un grau multidisciplinari en què intervenen departaments de les facultats d'Economia, Dret, Farmàcia, Física, Química i, fins i tot, la Universitat Politècnica de València col·labora en algunes assignatures.

Anàlisi de dades, Biologia animal i vegetal, Física, Química, Química biològica i bioquímica, etc., són algunes de les assignatures que es troben en primer curs. Imposen una mica de respecte, no? Per què tanta física, química i biologia?

CARLA. Des del punt de vista administratiu, hem d'incloure una sèrie d'assignatures de formació bàsica pròpies de la branca de Ciències. A més, és un grau que ha de tenir una base d'estudis generals per a després entrar en matèria.

GREGORIO ARRANZ. Des del punt de vista de l'estudiantat, de seguida li trobes l'aplicació directa al camp de la gastronomia i reconeixes la importància que tenen. La gastronomia està envoltada de ciència. En una cuina hi ha física i hi ha química, si elabores un producte alimentari per traure'l a la venda també necessites aquesta base, de manera que és normal que el primer any t'ensenyen aquestes coses, perquè pugues entendre'n d'altres en els cursos següents.

A les assignatures més científiques, s'afegeixen d'altres de les àrees de l'economia i la gestió de l'empresa, la nutrició i la tecnologia d'aliments, i sols unes poques pròpiament de cuina. Quin perfil voleu dibuixar amb aquesta combinació?

CARLA. Els nostres estudiants no són cuiners, per això hi ha poques assignatures de cuina. Han de conèixer i entendre els processos, què es fa i com es fa dins una cuina, i han de ser capaços de fer algunes coses, però el seu camp d'actuació és més ampli i abasta tot el sector gastronòmic, des de la gestió, el muntatge, l'assessorament o la indústria alimentària.

S'ofereixen 50 places per curs que es cobreixen, però la nota de tall no és molt elevada (un 7,375 i un 7,304 al juliol de 2016 i 2015, respectivament). Us esperàveu més demanda? Com és l'estudiantat que entra en Ciències Gastronòmiques?

CARLA. Des de la Facultat, la demanda és la que ens esperàvem i, pel que fa al perfil de l'estudiantat que accedeix, intuïm que seria diferent. Ara per ara, en els dos anys d'activitat hem observat que molts dels estudiants no accedeixen a aquest grau en acabar el batxiller; són

molts els qui han deixat passar uns anys, han fet algun cicle formatiu o ja s'han iniciat en el món laboral i decideixen continuar fent camí apostant per Ciències Gastronòmiques, així és que la nota, tot i que es cobreixen les places, respon a un perfil més divers.

GREGORIO. Al meu parer, el camp professional dels graduats i graduades en Ciències Gastronòmiques és un camp que té un component vocacional alt i no tot el món, tinga la nota d'accés que tinga, és capaç de mantenir el ritme de treball d'una empresa de gastronomia o d'entendre la complexitat de l'elaboració d'un producte.

Sabeu quin percentatge d'estudiantat prové de cicles formatius?

CARLA. Al voltant d'un 15% prové dels cicles formatius de grau superior relacionats amb la restauració i l'adaptació és bona, tot i que en algunes matèries s'han d'esforçar una mica més. D'altra banda, els qui vénen del batxillerat, segons la modalitat, també han de fer un esforç en unes assignatures o en altres, perquè tenim de tot un poc.

GREGORIO. Jo provinc d'un cicle formatiu de grau superior en Restauració i a més, fa 18 anys que hi treballo, des de grum d'hotel, passant per cambrer en restaurants i càterings, i actualment sóc professor d'Hostaleria en una escola privada. De les assignatures de primer em van costar més les de ciències, però en cap cas han sigut un obstacle, res que no es puga superar amb una mica de constància. I jo compagine els estudis amb la feina.

Per què vau triar aquest grau?

GREGORIO. Per a mi és molt important ara que sóc docent, saber de què estic parlant quan tracte un tema i fer-ho amb propietat. Molts dels conceptes i de la formació que s'aconsegueix amb uns estudis de nivell mitjà no són prou; en necessitem una base major. Amb el grau aprens a discriminar i veus que algunes de les coses que donaves per fetes no tenen massa lògica i d'altres són pura mitologia o ficció, com per exemple la terminologia que s'utilitza en alguns programes de televisió culinària, on sovint es fa un ús incorrecte tant del vocabulari com d'algunes tècniques que s'hi apliquen. Per exemple, cuinar a baixa temperatura està molt bé, però s'ha de garantir la seguretat alimentària, i així amb tot...

Els últims anys hem assistit a un desenvolupament espectacular de tot el que té a veure amb la cuina i la gastronomia (estrelles Michelin, programes de televisió, xefs investits honoris causa per les universitats, etc.). Encerta qui es pensa que el grau en Ciències Gastronòmiques és un Màster Chef?

GREGORIO. No! La primera raó és que la formació i la preparació que tindrà una persona quan acabe aquest grau serà diferent i més completa de la de molts cuiners que ixen en la televisió o que tenen blogs molt populars. Res és tan fàcil com sembla; si jo faig servir nitrogen, el nitrogen congela però roman, i hem de saber com i per



1 i 2. L'esferificació, popularitzada pel cuiner Ferran Adrià, és una tècnica culinària de la gastronomia molecular patentada a mitjans del segle XX.

què. D'altra banda, la cuina queda molt bé per a fer un xou, però són més importants la seguretat i la qualitat alimentàries, així és que les coses s'han de fer amb fonament. CARLA. En absolut! I sí que és cert que hi ha gent que no sap molt bé a què ve.

Quines expectatives teníeu quan vau iniciar aquest grau? Estan acomplint-se?

GREGORIO. Volia formar-me més i ho estic fent. A escala laboral, una millor formació em dóna més seguretat i més coneixements per a fer classe. D'altra banda, estic coneixent moltes eines que em serviran per a indagar pel meu compte i no perdre'm, i està el tema de la creativitat, que és un altre dels punts forts d'aquesta titulació.



Carla Soler i Gregorio Arranz en un dels laboratoris de la Facultat de Farmàcia on es fan pràctiques del grau en Ciències Gastronòmiques.

Grau en Ciències Gastronòmiques

- ▶ S'imparteix a la Facultat de Farmàcia, al Campus de Burjassot de la Universitat de València.
- ▶ Pertany a la branca de Ciències.
- ▶ 240 crèdits.
- ▶ 4 cursos.
- ▶ 18 crèdits de pràctiques externes.
- ▶ 50 places per a primer curs.
- ▶ La nota de tall del curs 2016-2017 fou un 7,375 en la quota general, un 6,08 en la quota de majors de 25 anys i un 7,34 en la quota de titulats universitaris.

On és té previst que es facen les pràctiques externes (18 crèdits en 4t curs)?

CARLA. La idea en què estem treballant és oferir diversos establiments dins el món de la indústria i també de la restauració: indústries on es fa innovació de productes, empreses on es gestiona i distribueix la matèria primera, cuines col·lectives (restaurants, menjadors escolars, menjadors de residències, hotels), etc. Ara per ara, el grau ja disposa de la col·laboració del Centre de Turisme de la Generalitat Valenciana, de la Federació Empresarial d'Hostaleria de València, de l'Escola d'Hostaleria Gambrinus, de Mercavalència o dels Consells Reguladors de Denominacions d'Origen valencians, entre altres.

Heu començat ja amb els intercanvis Erasmus?

CARLA. Estem en segon curs i encara no hem començat. No serà fàcil, per la peculiaritat de la titulació i perquè molts dels centres que hi ha a l'estranger són privats, però ja hem establert contactes amb Itàlia i amb França.

Quines són les possibles eixides professionals d'aquest grau?

CARLA. Els futurs graduats i graduades gestionaran centres gastronòmics i altres establiments que tinguen a veure amb la gastronomia i l'hostaleria. Per exemple, gestionaran i organitzaran una cuina central (les compres, l'elaboració dels menús, el contacte amb els distribuïdors, etc.). I també treballaran en la indústria alimentària com a tèc-

nics. Un/a nutricionista fa una dieta, però qui es capaç de dur-la a la pràctica en un menjador i traslladar-la a l'àmbit de l'empresa és precisament un graduat en Ciències Gastronòmiques, que pot resoldre tant la part culinària com l'empresarial.

GREGORIO. Una eixida professional que jo trobe important és el pas del menjar tradicional i casolà a la indústria. Un/a tecnòleg/òloga d'aliments pot dissenyar un plat en un paper, però no sap transmetre el sabor característic d'aquest plat. Avui dia, és molta la gent que per falta de temps consumeix menjars ja elaborats, i poder encomanar a aquests plats preparats el gust de la cuina de sempre és fonamental per a tenir èxit. Això, precisament, ho pot fer un graduat/ada en Ciències Gastronòmiques, perquè té nocions de cuina i a més té els coneixements tècnics necessaris per a poder traduir aquesta recepta tradicional a un procés industrial sense perdre'n l'essència. ■

- ▶ Jordi Sanchis, professor del Departament de Filologia Clàssica i coordinador del grau.
- ▶ Estíbaliz San Millán, graduada en Filologia Clàssica i professora d'ensenyament secundari.

El valor de les clàssiques

Ferranda Martí | Fotografies: Miguel Lorenzo

Un dels sis graus filològics que ofereix la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València és el grau en Filologia Clàssica, amb una formació orientada al coneixement i domini de les llengües clàssiques, de les tècniques filològiques i de les ciències auxiliars bàsiques, i a l'aprofundiment en l'estudi de l'antiguitat grecolatina i la seua pervivència en les cultures occidentals.

La Universitat de València és una de les setze universitats on es pot estudiar el grau en Filologia Clàssica o en Estudis Clàssics.

JORDI SANCHIS. Sí, i al País Valencià som l'única universitat.

I n'ofereix 50 places, només.

JORDI. Sí, perquè la xifra està molt ajustada a la demanda professional d'aquests titulats. Som la segona universitat en nombre d'estudiants de Clàssiques a Espanya, per darrere de la Universitat Complutense de Madrid. Nosal·tres cobrim totes les places.

A més de l'estudi del llatí i del grec, quina és la formació lingüística que reben els vostres estudiants?

ESTÍBALIZ SAN MILLÁN. En el meu cas, jo vaig cursar en segon l'assignatura *Llengua italiana i la seua literatura* i, després, els 30 crèdits d'optatives de tercer i quart els vaig fer en assignatures de grec i de llatí per especialitzar-me. Però hi ha l'opció de triar, en segon curs, alemany, anglès, àrab, basc, espanyol, francès, portuguès,

rus o xinès, i posteriorment fer un *minor*, és a dir, cursar els 30 crèdits en tercer i quart, d'una d'aquestes llengües.

Atès que l'àmbit professional majoritari és l'ensenyament, s'ofereix la possibilitat de fer pràctiques externes en centres educatius?

ESTÍBALIZ. Sí, jo n'he fet en un centre públic tant en el grau com en el màster en educació secundària que he cursat posteriorment.

Són obligatòries, les pràctiques?

JORDI. Són optatives i es fan en centres d'ensenyament. Efectivament, l'àmbit professional majoritari és la docència, però no solament com a professors de llatí o de grec. La formació amb què ixen els titulats del grau en Filologia Clàssica dóna moltes possibilitats per a treballar fent docència en altres llengües. Tradicionalment, hem tingut un nivell d'atur zero. De fet, en un parell d'anys treballen com a interins o en un centre concertat.

ESTÍBALIZ. Jo vaig acabar el màster en 2015 i al gener de 2016 vaig començar a treballar, com la majoria dels companys de promoció. Actualment, compaginem el treball amb la preparació de les oposicions.

Quin és el perfil dels estudiants que teniu en el grau?

JORDI. En general, tots comparteixen una gran passió pel món clàssic i, en concret, cal tenir, interès per la llengua i la literatura.

El professorat de secundària de les assignatures de *Cultura Clàssica*, de *Llatí* i de *Grec* aconsegueixen despertar l'estima per la filologia clàssica?

JORDI. Efectivament, el treball que fan en la secundària i en el batxillerat és fonamental. Hi ha entre ells i nosal·



1. Jordi Sanchis, coordinador del grau en Filologia Clàssica a la Universitat de València. 2. Estibaliz San Millán, graduada en Filologia Clàssica per la Universitat de València i professora d'ensenyament secundari. 3. Fragment del mapa de Grècia antiga que conserven al Departament de Filologia Clàssica de la Universitat de València.

tres una certa complicitat. Crec que molts dels nostres alumnes tenen un record especialment grat del professorat d'aquestes assignatures, i l'estima pel món clàssic l'han fonamentada en batxillerat.

ESTÍBALIZ. En el meu cas, el professor que vaig tenir en el batxillerat de llengües clàssiques fou una figura clau perquè jo triara aquesta titulació. Em va transmetre l'interès per aquestes llengües i l'estima per l'antiguitat.

Teniu alumnat que no ha fet el batxillerat d'Humanitats i Ciències Socials?

JORDI: Hem tingut casos, i en tenim, d'alumnes que han cursat l'humanístic, però no van triar grec i han acabat el grau amb un excel·lent nivell. I també en tenim d'aquells que havien triat un altre batxillerat i amb un esforç més gran poden seguir el ritme.

Es diu que l'estudi de les llengües clàssiques desenvolupa el pensament lògic, l'analític i el creatiu però, en general, la societat percep el llatí i el grec com a sabers poc pràctics.

JORDI. La crisi de les humanitats i la consegüent pèrdua de les arrels culturals que és comuna a tot Europa, ens

afecta a nosaltres de ple perquè tal vegada som el grau més humanístic.

No us heu plantejat proposar un doble grau combinat de Filologia Clàssica amb altres estudis?

No, perquè són estudis molt específics, però sí que tenim alumnes que cursen alhora el grau en Filologia Clàssica i el grau en Història o en Filosofia. O que comencen Filologia Clàssica i després demanen el reconeixement de la formació bàsica i fan simultàniament aquest grau i un altre dels 5 graus filològics que tenim a la nostra facultat, perquè l'estructura actual dels d'estudis permet que l'estudiant puga obtenir el títol de dos graus filològics amb un esforç suplementari, ja que aquests comparteixen 60 crèdits de la branca pròpia en matèries de formació bàsica.

L'entusiasme de què parlàveu i amb què arriba l'alumnat a primer curs, té una repercussió en el fet que la taxa d'abandó siga baixa?

JORDI. Alguns ho deixen en primer curs. Cal tenir en compte que el grau té dificultat perquè partim d'un coneix-



Grau en Filologia Clàssica

- S'imparteix a la Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació de la Universitat de València.
- Pertany a la branca d'Arts i Humanitats.
- Té 240 crèdits.
- El pla d'estudis està estructurat en 4 cursos.
- Hi ha la possibilitat de fer pràctiques externes.
- Hi ha 50 places per a primer curs.
- La nota de tall del curs 2016-2017 en la quota general ha estat un 8,962.
- Tenen conveni amb 10 universitats europees perquè els estudiants hi facen una estada Erasmus estudis; cada curs, 23 estudiants poden triar entre quatre universitats italianes, dues universitats alemanyes, dues de franceses, una de polonesa i una del Regne Unit.

xement bàsic de llatí i de grec, i cal arribar a tenir-ne un coneixement en profunditat. En aquest sentit, Filologia Clàssica és una mica diferent de les altres filologies. Si bé al principi t'he reconegut que rebem estudiants molt entusiasmats, i això és important, en alguns casos es té una visió una mica desajustada i poden arribar a pensar que la filologia clàssica té molt de l'estudi dels aspectes més populars del món clàssic, com ara la mitologia, quan hi ha també una exigència fonamental, com en totes les filologies, pel coneixement lingüístic. Aquesta exigència, els que acaben, la valoren molt positivament perquè els ha fet desenvolupar habilitats i competències que els van molt bé per al seu desenvolupament professional i per a continuar amb altres estudis. El grau en Filologia Clàssica demana un treball diari i constant, perquè nosaltres assegurem una bona formació que va més enllà, fins i tot, de la filologia clàssica, ja que facilitem les eines per a abordar estudis en altres àmbits formatius. A més, cal tenir en compte que el pla d'estudis assegura una bona formació en filologia hispànica, en filologia catalana i en matèries filològiques comunes. I el mateix

estudi de la filologia clàssica, que com hem dit és de caire humanístic, t'endinsa, mitjançant els textos, en la història i els pensaments antics. En definitiva, combinem l'especificitat amb un abast més ampli que arriba fins a un ventall ampli de disciplines humanístiques. ■

Conèixer l'estudiantat universitari, una necessitat inajornable

David Muñoz Rodríguez

Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de València

El sistema públic universitari s'ha vist recentment afectat per una reforma important. L'anomenat *procés de Bolonya*, mitjançant el qual s'articula l'espai europeu d'ensenyament superior, ha comportat una modificació important de l'estructura dels estudis universitaris i de la seua dinàmica (introducció de noves competències, preferència per l'avaluació continuada, etc.). Aquesta reforma ha estat seguida per una de les pitjors crisis econòmiques de la història, la qual ha servit d'excusa per al retall de beques i pressupostos educatius en general. De manera sorprenent, aquestes reformes i retalls han tingut lloc amb una notable absència d'estudis i dades sobre l'alumnat universitari. A hores d'ara, les universitats públiques coneixen més aviat molt poc sobre la composició, l'origen i les trajectòries dels estudiants i estudiants universitaris. Com afirmen Antonio Ariño i Elena Sintés, la recerca sobre l'estudiantat universitari és una necessitat inajornable. Les i els professionals docents de les etapes preuniversitàries coneixen bé la tensió i fins i tot l'angoixa amb què l'estudiantat afronta l'elecció d'estudis i l'accés a la universitat. Actualment hi ha, tanmateix, una mancança de dades sòlides sobre els factors que intervenen en aquest procés i, especialment, és destacable el forat negre estadístic que hi ha en relació amb les trajectòries de

l'alumnat dins de la universitat. En aquest sentit, el llibre *Via universitària: Ser estudiant universitari avui*, publicat per la Fundació Bofill, és una gran aportació per a l'estudi d'una realitat tan important per a la nostra societat.

Antonio Ariño i Elena Sintés són sociòlegs i són els autors del llibre. *Via universitària* recull els resultats d'un projecte d'investigació adreçat a incrementar el coneixement que tenim sobre l'estudiantat universitari. Les dades que s'analitzen al llibre provenen d'una enquesta, que van respondre més de vint mil estudiants de dinou universitats de la Xarxa Vives d'Universitats. El llibre, a més de presentar i analitzar les dades de l'enquesta, ofereix tot un seguit de recomanacions en cadascuna de les dimensions que són considerades. Aquestes recomanacions no van adreçades solament a les universitats, sinó que n'hi ha un bon grapat que impliquen també l'articulació de mesures en els nivells preuniversitaris i que, per tant, han de ser de gran

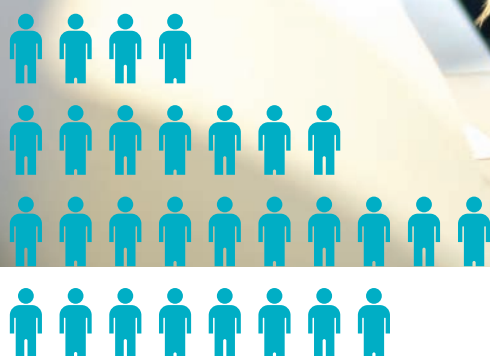
«Les universitats públiques coneixen més aviat molt poc sobre la composició, l'origen i les trajectòries dels estudiants i estudiants universitaris»

interès per la comunitat educativa dels centres de secundària, batxillerat i cicles formatius. Així, tot plegat, dades i recomanacions, fan d'aquest llibre una eina molt útil per repensar tot allò que hi ha implicat en l'accés a la universitat i les trajectòries al seu si. Un dels eixos fonamentals del llibre és l'anàlisi de les desigualtats. Factors com la situació econòmica de les famílies i el capital educatiu dels progenitors, especialment el de les mares, poden tenir una considerable influència en el resultat del procés d'incorporació als estudis superiors (i condicionar la tria d'una titulació determinada), i també poden resultar influents en les trajectòries formatives ja incorporats a la universitat (limitant, per exemple, l'accés als programes de mobilitat internacional). Com afirmen Ariño i Sintés, els resultats de *Via universitària* apunten que caminem cap a l'equitat, però que queda molt de camí encara per arribar a la igualtat: malgrat tenir un sistema universitari com més va més inclusiu, els factors relatius a la classe social segueixen introduint asimetries en les trajectòries al si de la universitat. Dit amb unes altres paraules: queda desigualtat a les portes de les universitats? Sembla que som encara lluny de poder

«Malgrat tenir un sistema universitari com més va més inclusiu, els factors relatius a la classe social segueixen introduint asimetries en les trajectòries al si de la universitat»



© AnaPonce & IvoRovira



respondre negativament a aquesta qüestió. Un altre eix del treball d'Ariño i Sintès és el que té a veure amb la trajectòria de l'estudiantat al llarg dels seus estudis universitaris. Darrere d'aquest eix d'anàlisi rau l'interès indubtable de saber què passa al si de les universitats i com són actualment les trajectòries formatives de l'estudiantat. Segons Ariño i Sintès, cal aprofundir en qüestions com ara «què els passa als estudiants que tracten de fer compatible la carrera acadèmica amb diferents modalitats d'implicació laboral? Com hi responen les universitats? S'imposa un model d'estudiant presencial a temps complet?» (p. 29). Aquesta perspectiva és imprescindible per, si més no,

dos motius: en primer lloc, per fer real el plantejament de la centralitat de l'alumnat en la planificació dels estudis i, en segon lloc, perquè a hores d'ara la diversitat de les trajectòries deixa inservibles els dissenys institucionals basats en una única trajectòria típica.

En aquest sentit, la diversificació en les vies d'accés obliga a repensar la tasca d'orientació en les etapes preuniversitàries: el que fa pocs anys era considerat «fracàs» (per exemple, passar de secundària a cicles formatius), ara pot ser una trajectòria indirecta d'accés a la universitat.

D'altra banda, els diferents itineraris poden estar relacionats amb factors com la classe social, cosa que obliga a tenir-los en compte

en la intervenció educativa (Ariño i Sintès posen l'exemple dels joves d'origen social baix, els quals tenen més interrupcions dels estudis al llarg de la seua trajectòria). Entre les recomanacions dels autors del llibre hi ha la importància d'implementar programes per informar els estudiants de manera més eficient sobre el contingut i les eixides professionals de la carrera quan encara són a la secundària.

Uns altres dos eixos d'anàlisi de l'estudi d'Ariño i Sintès es refereixen a la diversitat de l'alumnat universitari i a la seua capacitat d'autonomia, tant respecte de la família com d'altres institucions. Tot plegat configura *Via universitària* com un treball fonamental per tal de conèixer millor l'estudiantat universitari. Aquest coneixement, junt amb les propostes que se'n deriven, són els elements imprescindibles d'una tasca que de forma conjunta han de fer les universitats, els centres de secundària i la resta d'administracions públiques implicades en el sistema educatiu superior. ■



**Antonio Ariño Villarroya
i Elena Sintès Pascual**

Via universitària: Ser estudiant universitari avui

Informes breus #62,
Fundació Jaume Bofill, 2016, 122 p.



AQUELLES CLASSES MAGISTRALS!

J. Eliseo Valle

Departament de Didàctica i Organització Escolar.
Universitat de València

Gairebé tots els qui avui fem classe en la universitat, ens hem format a les seues aules rebent classes magistrals. Si tanquem els ulls, ens ve a la ment aquesta imatge del professor (de tants professors!) que ens explicava l'assignatura, mentre preniem anotacions amb major o menor interès. Com a molt, algun dia realitzàvem un exercici o activitat pràctica, demostrativa dels continguts que ens exposaven. Per aquell temps, ni se'ns haguera passat pel cap que les classes pogueren ser d'una altra manera, ni molt menys ho haguérem exigit, d'haver-ho imaginat! Cert que la classe magistral tenia algun avantatge. Permetia als docents presentar una informació estructurada, centrada en temes essencials, i evitar divagacions; avançar en el programa, malgrat l'actitud poc inclinada d'alguns alumnes; i era ideal per arribar a un gran nombre d'estudiants, en una universitat massificada. D'interacció professor-alumne, cert que no n'hi havia gaire; les classes més aviat es limitaven a una transmissió verbal de continguts purament unidireccional i centrada en el professor, única font d'informació. De l'aprenentatge de l'alumne, ni se'n parlava. L'objectiu de la classe magistral era la mera transmissió de coneixements, i per descomptat propiciava una actitud clarament passiva en l'estudiant.

Avui, som en una universitat totalment diferent. L'alumnat, els plans d'estudi, els objectius formatius han canviat, i en fer-ho, la societat, les seues expectatives i demandes. Avui, els docents universitaris hem integrat en el nostre focus d'acció totes les dimensions de desenvolupament dels estudiants. Em referisc a la seua faceta personal (capacitats bàsiques, satisfacció); l'adquisició de nous coneixements (cultura general, acadèmics i professionals); habilitats (intervenció, resolució de problemes); valors i actituds (cap a les disciplines i en la convivència); així com també el seu enriquiment experiencial (capacitació

per a la presa de decisions, autonomia, experiències noves i diferents). Si aconseguim que aquests àmbits s'eixamplen i es completen en el seu pas per les aules universitàries, estarem fent bé la nostra feina.

Perquè estem formant alumnes que s'enfronten a un mercat laboral i a una societat altament canviant, on esquemes i codis d'actuació es transformen veloçment, i les coordenades culturals són diverses. Estem formant un estudiant que en ocasions viu i treballa a l'estranger, que desenvolupa tasques professionals totalment noves, en resposta a necessitats socials abans inexistents, i que s'enfronta a problemàtiques d'indole molt diversa. D'ací rau la neces-

sitat de formar-lo perquè afronte comeses i demandes noves, amb flexibilitat i capacitat d'adaptació. Els seus coneixements, que haurà d'activar davant situacions ben diferents, però sobretot les destreses adquirides, li han de permetre ser un professional, i sobretot una persona, capaç, activa i autònoma. Així que avui preparem els continguts d'una i mil formes, perquè l'alumnat els trobe interessants.

«Les classes més aviat es limitaven a una transmissió verbal de continguts purament unidireccional i centrada en el professor, única font d'informació»

Enguegem activitats que integren el grup, que els permeten treballar en equip, que alhora exploten i potencien les seues capacitats diferencials. Els fem exposar, acudir a les fonts, redactar treballs, visitar biblioteques i cercar a la web. Tot això, sens dubte, suposa un esforç addicional al professorat, que va més enllà de conèixer bé els continguts de les nostres matèries. No pot ser d'una altra manera, si volem arribar a l'alumnat, en una societat diversa. Tot i amb això, també voldria avui recordar alguns magnífics professors que amb les seues classes magistrals ens van transmetre valuosíssims coneixements, i que van avivar, utilitzant només la paraula, la nostra curiositat intel·lectual i el nostre interès per la matèria que ensenyaven. Docents de luxe, a la nostra universitat. No us heu topat mai amb professors així? ■



sedi

Servei d'Informació
i Dinamització

Campus de Blasco Ibáñez

Aulari III, 1r pis
Av. Menéndez Pelayo, s/n
46010 València
Tel. 963 864 040

Campus de Burjassot-Paterna

Edifici de la Biblioteca, baix
C. Dr. Moliner, 50
46100 Burjassot
Tel. 963 544 060

Campus dels Tarongers

Aulari Nord, baix
Av. dels Tarongers, s/n
46022 València
Tel. 963 828 503

sedi@uv.es
www.uv.es

VNIVERSITAT
E VALÈNCIA



www.uv.es/revistafutura

FUTURA

VNIVERSITAT
D VALÈNCIA