

CULTURA DISCENTE Y EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a PAULINA VIÑUELA HERNÁNDEZ
M^a DEL CARMEN RODRÍGUEZ MENÉNDEZ
CARMEN MARÍA FERNÁNDEZ GARCÍA
Universidad de Oviedo
Departamento de Ciencias de la Educación

Resumen

El proceso de convergencia europea obliga a replantearse muchas de las cuestiones que encierra el proceso educativo. Ante esa situación en los múltiples debates que se generan suele ponerse el acento en las dificultades que puede tener nuestro sistema educativo en su conjunto para adecuarse a las directrices que marca el espacio europeo. En esta línea de análisis el presente artículo aborda una pequeña parte de esta problemática y esboza algunas de las principales dificultades que se le pueden presentar al alumno para afrontar los retos educativos que la nueva configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S) le va a reclamar.

Abstract

The European convergence makes necessary to rethink many of the questions which are related with the educational process. In the analyses generated by these changes it is frequent to point out the difficulties which will have the Spanish educational system to cope with the new requirements. This paper tries to analyse this problematic situation and it outlines some of the main difficulties which may be perceived by the students in the European Space for Higher Education.

1. Introducción

Desde que en 1998 se firmara la Declaración de la Sorbona, que sería reafirmada y ampliada por documentos posteriores, como la Declaración de Bolonia o el Comunicado de Praga, el panorama universitario europeo ha iniciado un proceso de convergencia que supondrá importantes novedades en el modo de entender las funciones que la universidad debe desarrollar. Una de las recomendaciones que se plantea con más insistencia es que se debe potenciar la vinculación entre la Universidad y las necesidades de la sociedad, entendidas, estas últimas, en casi todos los documentos, como las necesidades del mundo laboral. Esta exigencia afectará a todo y a todos los que intervienen en el proceso educativo y, por tanto, uno de los colectivos afectados a los que será necesario tener en cuenta será el alumnado. Efectivamente, con el nuevo modelo metodológico planteado, adquieren una posición dentro del proceso educativo que les situará ante nuevos cometidos. Con el cambio, la demanda planteada por muchos autores clásicos, que Rodríguez Neira (1999) ordena en *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites* bajo el paradigma: “*Modelos centrados en los alumnos, los clientes de la enseñanza*” quiere hacerse realidad, porque ahora se invierte el orden y el peso de los elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje a favor de este último. Ante esta situación el alumnado deberá modificar los usos habituales que venían, mal que bien, conformando el rol de “estudiante”, y sustituirlos por otros que aún se deben definir. De no ser así, será bastante probable que la reforma que se propone quede en una mera cuestión de cambio formal, recogida en múltiples documentos pero que no llega a impregnar las prácticas cotidianas.

2. Los alumnos ante las competencias: Conjugación de saber, saber hacer y saber estar

La cultura académica que ha presidido el rol de estudiante viene determinada, siguiendo la terminología de Pierre Bourdieu, por un *habitus* que le conduce a enfrentarse a lo “escolar” de un modo muy específico. Se trata de una cultura, de una manera de enfrentarse y vivenciar la institución escolar que han ido asumiendo gradualmente, como consecuencia de su paso por la escuela y del tipo de procedimientos o actividades que les han sido exigidos por parte de sus profesores. En definitiva, las estrategias y rutinas que observamos en los estudiantes universitarios son el estadio final de un largo proceso de socialización escolar. Así, podemos afirmar que explicitar algunos de los rasgos que definen este *habitus* constituirá un avance para iniciar la reflexión sobre el punto de partida en el que se encuentra el alumnado para afrontar algunos de los retos del proceso de cambio educativo generado por la configuración del E.E.E.S.

Podríamos decir que el alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria se caracteriza por un sistema de disposiciones de conducta interiorizadas a lo largo de su vida escolar que le determinarán en cierto modo la forma de enfrentarse a la universidad, y que por tanto, la adaptación al Espacio Europeo de la Educación Superior deberá tener en cuenta si el alumnado ha adquirido, en los niveles educativos que preceden a la Universidad, algunos de los elementos del *habitus* que subyace en el modelo de apren-

dizaje expresado en términos de competencias, así como en el pretendido proceso de facilitación de la movilidad social que el nuevo modelo conlleva. Para contribuir al análisis de esta cuestión en este artículo se expondrán algunas de las características que integran la experiencia escolar de los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria obtenidas a través del análisis de las respuestas que ofrecen a determinados aspectos de su vida escolar presente y de su proyección académica y profesional. La información se ha obtenido a partir del desarrollo del proyecto que lleva por título: *Expectativas de formación y empleo de los jóvenes que finalizan la ESO: un programa de orientación vocacional* iniciado en el curso 2002/2003¹, dirigido por D. Teófilo Rodríguez Neira y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología en su convocatoria de ayudas para la financiación de proyectos de I+D en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2003–2006. Aquí se recogen, a través de un cuestionario de 62 ítems² y sobre una muestra de 2260 sujetos, las declaraciones de los estudiantes del Principado de Asturias que están finalizando el periodo de su escolaridad obligatoria (4^o de la E.S.O.). El objetivo primordial es llegar a determinar preferencias, posibilidades así como necesidades de procesos de orientación profesional dentro de la institución escolar. Las manifestaciones que se recogen en este estudio permiten dibujar algunos trazos del perfil del estudiante actual, circunstancia a través de la cual se pueden detectar obstáculos o dificultades con las que se encuentra el escolar para afrontar la reforma educativa que actualmente se plantea en el nivel universitario.

2.1. La preferencia por la universidad.

Para abordar la posición que tienen los escolares ante esta cuestión, en el estudio se les plantea, que tomen una decisión, que exige poseer una planificación a medio-largo plazo sobre la trayectoria personal, disponer de una visión de su trayectoria académica en conjunto y se les pregunta: *¿Podrías decirme los estudios de más alto nivel que te gustaría terminar?*. Al respecto -ver Tabla 1.- la tendencia refleja que, en el horizonte educativo, la Universidad se sitúa como ruta principal de los escolares, ya que el 63,5% de éstos, declara que desearía terminar “Estudios Universitarios” (de nivel medio o superior) frente a 35,7% que declara uno de los tres niveles educativos siguientes o a la minoría que declara por un lado que “no desea terminar ningún estudio” (0,4%) o que “no sabe” o “no contesta” qué quiere estudiar (0,4%).

El optimismo que se aprecia con este primer análisis, sin embargo, se diluye ligeramente cuando se confrontan los deseos declarados por los escolares inicialmente, con las expectativas que éstos creen que tienen de cumplirlos. En este sentido, cuando se les pregunta: *¿Qué estudios crees que terminarás realmente?* se observa que la cifra de los que creen que finalmente terminarán estudios universitarios desciende en 15,3 puntos³ y que de ellos, el 5,9% de los escolares, que desean realizar estudios universitarios, rebaja su horizonte educativo al Bachillerato o la FP de Grado Superior, el 3,5% a la FP de Grado Medio, el 4,3% a la ESO, el 0,5% cree que no terminará ningún estudio y el 0,1% “no sabe” si ni siquiera terminará ningún estudio, o “no contesta” si cree que terminará los estudios universitarios.

	Desean terminar	Creen que terminarán
NS/NC	0.4%	1.5%
Ninguno	0.4%	0.9%
ESO	3.8%	8.1%
FP Grado Medio	8.7%	12.2%
Bachiller/FP Grado Superior	23.2%	29.1%
Estudios Universitarios	63.5%	48.2%

Tabla.1. Nivel de estudios que se desea o se cree terminar

En conjunto se puede concluir que los estudiantes que forman parte de nuestra muestra tienen una preferencia muy clara por la vía académica y que en ellos predomina la elección de aquellos estudios que abren el paso a la Universidad, cota de estudios, por otra parte, que no todos los que la desean creen que podrán alcanzar. Esta proyección profesional predominante vinculada a la Educación Superior permite deducir que, como en el resto de España⁴ y en los países de la OCDE, la Educación Superior goza, en este aspecto, de buena salud.

2.2. El aprobado vs. la competencia

Pese a lo que se acaba de afirmar, sin embargo, parece que razones de diverso tipo frustran anticipadamente el deseo inicial de cursar estudios universitarios. En el estudio se ha observado que influyen específicamente varios aspectos, *estudios de ambos progenitores, actividad profesional de los padres, el género, y el rendimiento académico*, pero puesto que excedería las posibilidades de este artículo centrarnos en todas ellas, nos limitaremos a resaltar la influencia del rendimiento académico. El deseo de cursar Estudios Universitarios disminuye porcentualmente según aumenta el número de suspensos -ver Tabla 2-. Es decir, el porcentaje de los alumnos que no tienen “Ningún suspenso” y desean cursar “Estudios Universitarios Superiores” alcanza al 64,9%; quienes tienen “Un suspenso” llegan al 43,6%; “Dos” 31,3%; y así sucesivamente. Del mismo modo sucede a la inversa con el nivel de estudios más bajo: la “ESO”. En este caso el porcentaje de quienes dicen querer hacer sólo ese nivel va disminuyendo conforme disminuye su número de suspensos.

La mayoría de los estudiantes se sienten seguros de su actividad estudiantil cuando con el paso de los años han conseguido alcanzar el dominio de los conocimientos que forman parte de las distintas materias o asignaturas que configuran su plan de estudios, hasta el punto de que el éxito presente medido en número de suspensos o aprobados, que no en competencias, así como la convicción de poder obtener el título de Graduado en Enseñanza Secundaria determina la proyección académica futura de una manera significativa.

Estudios desea terminar	Suspensos						NS/NC	Total
	ninguno	uno	dos	tres	cuatro	más de cuatro		
NS/NC	,3%	,0%	,6%	,4%	,0%	1,0%	2,7%	,4%
Ninguno	,5%	,3%	,3%	,0%	,0%	1,3%	,0%	,4%
ESO	,8%	1,4%	3,3%	3,4%	5,0%	14,0%	2,7%	3,8%
FP Grado Medio Bachiller o FP Grado Superior	2,1%	7,4%	9,6%	13,9%	15,3%	15,9%	13,5%	8,7%
Universitarios Medios	8,3%	22,8%	31,0%	29,2%	43,1%	33,1%	29,7%	23,2%
Universitarios Superiores	23,2%	24,5%	23,8%	26,2%	14,9%	16,2%	24,3%	22,2%
Total	64,9%	43,6%	31,3%	27,0%	21,8%	18,5%	27,0%	41,4%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 2. Estudios que se desean terminar en función del número de suspensos

2.3. Los créditos y la distribución del tiempo de trabajo del estudiante

El sistema ECTS opera inicialmente sobre un esquema que cuantifica el trabajo del estudiante. El aprendizaje se “mide” en unidades discretas de tiempo promedio que se supone que son necesarias para realizar cada una de las actividades que se consideraran importantes para que el alumno obtenga los resultados de aprendizaje previstos. Se impone así un esquema fordista, originariamente aplicado a la organización del trabajo, pero ahora aplicado al estudiante, se toma como centro del trabajo escolar. Este mecanismo de funcionamiento va asociado al esquema actualmente vigente en muchos contextos de “el tiempo es dinero” y que ahora se traduce por este otro: “el tiempo es crédito”.

El nuevo concepto de crédito exige reorganizar la forma en que el alumnado debe enfrentarse a la tarea escolar. En cierta medida podría parecer que genera una mayor fragmentación del proceso educativo, por ejemplo, respecto a las tareas que se plantearán al alumno, que se podrían pasar a objetivar requiriendo la realización de pequeños trabajos o actividades que permitan alcanzar un resultado de aprendizaje global. Por otra parte también se ve afectada la forma en que el alumno debe “implicarse” en el proceso educativo. Hasta ahora el esfuerzo que se reclama a los alumnos en la Enseñanza Obligatoria se viene traduciendo por la asistencia presencial y en una supuesta y presumible inversión de tiempo personal difícilmente cuantificable. En ocasiones queda buena constancia de los efectos de este modelo en la emergencia de un estilo estudiantil, desde el que con cierta frecuencia se hace gala de haber conseguido superar tal o cual asignatura sin estudiar o afirmando que se ha recurrido a la ley del mínimo esfuerzo. En el estudio se intenta “cuantificar” el esfuerzo que han realizado los

escolares durante su paso por la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se les pregunta: *¿Con qué frecuencia estudias?*. Sus propias declaraciones-ver Tabla 3.- parecen confirmar, para una gran parte de la población escolar, la tendencia ante lo que estamos planteando, porque si bien el 40% manifiesta estudiar “todos los días”, no es despreciable que más de la mitad reconozca que estudia esporádicamente (desde un límite que se sitúa entre quienes declaran “estudiar algún día por semana” 29,0%, hasta los que reconocen que “estudian algún día al mes” 2,4%, en “situaciones extraordinarias” 24,6%, o los que lo hacen “nunca o casi nunca” 3,7%).

Porcentaje elección

Todos los días	40%
Algún día por semana	29%
Algún día al mes	2,4%
Situaciones extraordinarias	24,5%
Nunca o casi nunca	3,7%
NS/NC	0,4%

Tabla 3. *Frecuencia de estudio*

A la luz de estos resultados parece que el alumnado no sólo va a tener que incrementar el grado de implicación en las tareas escolares, sino que además tendrá que demostrarlo, al menos hasta el mínimo que marca el sistema de créditos, en una serie de tareas, que son observables, y de las que dependerá directamente la evaluación de su rendimiento. Esta situación uniformiza criterios y contrasta con el *habitus* escolar que dejaba al libre albedrío establecer la relación tiempo-esfuerzo para obtener determinados resultados y puede que por otra parte ayude a contrarrestar alguno de los efectos que, en opinión de Manuel Castells (1999), el informacionalismo genera sobre el comportamiento de los individuos. Este autor, cuando en *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 1. La Sociedad Red* expone las características del “casino global”, llega a la conclusión de que la imprevisibilidad del entorno financiero destruye el modelo de conducta de gratificación diferida, a favor de la ideología común del “dinero fácil” dañando la percepción social de la correspondencia entre producción y recompensa, trabajo y significado, ética y riqueza” ¿podrá la nueva propuesta curricular ayudar a modificar esta situación, e introducir, un esquema de conducta que permita interpretar la relación entre esfuerzo resultados?

2.4. Las demandas de la sociedad: competencias vs. credencial.

Las competencias hacen referencia a una triple exigencia: saber saber, saber hacer y saber estar, que en cierto modo recuerda a los cuatro pilares de la educación que ha presentado Jacques Delors en la obra que lleva por título: *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. En la ya mencionada exigencia se combinan tres elementos que siempre han estado presentes en el concepto de educación, aunque no necesariamente en las

prácticas educativas particulares, en las que habitualmente ha primado, según el modelo que se adopte en cada contexto, uno u otro componente, alejándose de una concepción integral de la educación⁵. Se pide ahora sin embargo, poner el énfasis en el segundo, como prueba y constatación de que el conocimiento se objetiva y materializa en experiencias subjetivas, que, como tales, son realizadas de forma particular e individual por cada alumno a través de la acción que persigue un fin, recurriendo a un planteamiento que ha sido presentado, aunque con connotaciones distintas, hace más de medio siglo por J. Dewey. Este cambio se justifica actualmente con el argumento de que de este modo, incidiendo en el hacer, se consiguen básicamente dos cosas: responder a las demandas del contexto social, del mundo laboral, y traducir y objetivar los logros de los “estudiantes” de todo el espacio Europeo para facilitar la transparencia de las titulaciones y favorecer con ello la movilidad de los alumnos entre los distintos países que lo componen. Sin entrar a posicionarnos sobre el cariz instrumental que se le concede a la educación con estos propósitos, en estos momentos vamos únicamente a intentar reflejar cuál es el *habitus* que han adquirido los escolares sobre esta cuestión. Para ello, en primer lugar les preguntamos *cuáles son las principales razones para estudiar*-ver Tabla 4.- y casi la mitad (46,8%) declara que lo hace expresamente por razones profesionalizadoras “para obtener un buen trabajo”. Por su parte el resto estudia por razones propedéuticas, “para obtener buenas notas” (27,2%) o “porque considero una humillación tener malas notas” (2,1%). Solo una de las razones tiene como motivación el valor que le conceden a la formación “para aprender” (9,6%). Finalmente el 11,1% no estudia por ninguna de estas razones sino porque “Me obligan mis padres”.

Porcentaje elección

Me obligan mis padres	11,1%
Obtener buenas notas	27,2%
Conseguir buen trabajo	46,8%
Para aprender	9,6%
Humillación malas notas	2,1%
NS/NC	3,2%

Tabla. 4. *Principal razón de estudio*

Esta tendencia según la cual quedaría reflejada la existencia de una concordancia entre las pretensiones de la actual reforma educativa en curso y las de los escolares, se confirma cuando les preguntamos a los escolares la razón por la que eligen los estudios postsecundarios (Bachillerato/F.P)⁶ puesto que la mayoría -ver Tabla 5.- el 78,2%, declara como razón prioritaria de su elección para decantarse por una de las dos rutas que “tiene más salida laboral”, frente a una minoría, el 11,8%, que justifica su elección porque “tiene más prestigio”. Se puede concluir que el alumnado quiere seguir estudiando después de la Enseñanza Secundaria Obligatoria porque los estudios son percibidos y valorados como un elemento que facilitará su incorporación al mundo laboral. Poseen, por tanto, una interpretación de la finalidad de la educación en la que prima la dimensión instrumental, frente a la dimensión formativa. Las respuestas a estas cuestiones nos han permitido conocer que los escolares están, en este aspecto, en

la misma línea argumental que se defiende desde el marco europeo, y que ciertamente creen que la formación académica debe contribuir a su proyección profesional, como parece que así lo pretende un modelo educativo construido a través del aprendizaje de competencias.

Porcentaje elección	
Tiene más salida laboral	78.2%
Tiene más prestigio	11.8%
Es más fácil	4.0%
Otras razones	0.4%
NS/NC	5.8%

Tabla 5. *Razones para la opción elegida al terminar la ESO*

Esta confianza en el potencial de la formación para incorporarse al mundo laboral se confirma nuevamente cuando los escolares dejan clara constancia del optimismo que declaran respecto a cómo perciben sus posibilidades de proyección profesional después de culminar los estudios. Cuando se les pregunta si piensan que podrán estar al paro al terminar sus estudios el 61,8% cree que “no” y tan sólo el 36,7% piensa que “sí”-ver Tabla 6.-

Porcentaje elección	
NS/NC	1,5%
Si	36,7%
No	61,8%

Tabla 6. *¿Piensas estar al paro al terminar tus estudios?*

Esta tendencia es reflejo del optimismo del que hacen gala los escolares en otros aspectos de la investigación, aunque puede decirse igualmente que parece que responde más a que los adolescentes opinan que encontrar un empleo, sin exigir condiciones, es relativamente fácil. Otra cuestión bien distinta es plantearse encontrar el empleo que cada uno considera adecuado a sus expectativas. En este sentido cuando se les pregunta *¿Cuánto tiempo piensas que será preciso que transcurra para encontrar un empleo que te convenga?*, se aprecia una posición menos optimista. El 64,0% no lo sabe; en torno a algo más del 16% se encuentran quienes opinan que “cuando termine los estudios”, o “al año siguiente”. Son una minoría los que creen que pasarán al menos tres años hasta encontrar el trabajo ideal (2,1%) -ver Tabla7.-

Pese a ello se aprecia que la confianza depositada en el potencial de la formación para incorporarse al mundo laboral se vuelve a confirmar cuando los adolescentes opinan sobre *qué factores consideran que influyen más para encontrar empleo*. El 95,5% declara que la formación influye “bastante” o “mucho”. Los elementos que consideran bastante o muy importantes para encontrar empleo, en segundo lugar, son “los enchufes” 73,7%, “el esfuerzo que se emplee en la búsqueda”, 73,71% y la propia capacidad

Porcentaje elección

No contesta	0,7%
Termine estudios	16,7%
Año siguiente	16,5%
Tres años siguientes	2,1%
No lo sé	64%

Tabla 7. *Tiempo en encontrar un empleo que convenga*

o lo “listo que sea uno”, 73,9%. Los factores que menos creen que influyen son “la influencia que tengan los padres”, aunque es significativo que influye “mucho” o “bastante” para el 53,9%, y “la suerte”, que es importante para el 45,5%. % -ver Gráfico 1-

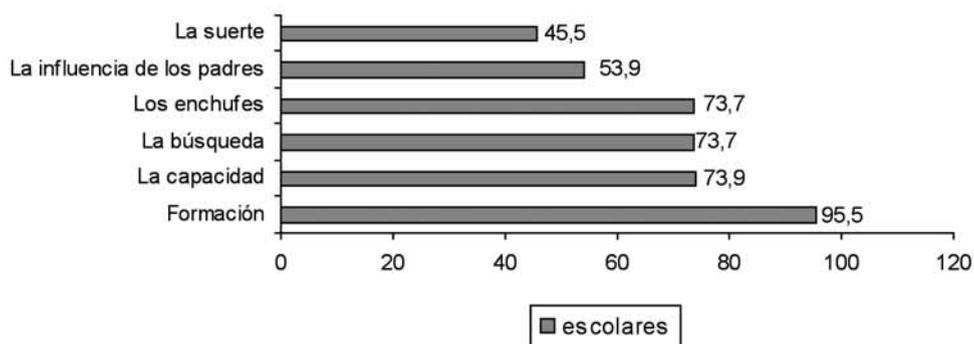


Gráfico 1. *Factores que influyen mucho o bastante para encontrar empleo (%)*

Si nos atenemos a estos resultados se puede afirmar, siguiendo la tipología de subculturas escolares que plantea Fernandez Enguita (1988) que los alumnos tienden a presentar una escasa vinculación expresiva con el centro escolar y también poca vinculación instrumental. La escuela interesa por la credencial, de donde se percibe que el título es condición necesaria, aunque no suficiente para facilitar la transición laboral. Todo apunta a que el papel de la educación es hoy más problemático, más difuso y también más necesario que antaño. Esto no puede permitir ocultar el efecto devastador que ha supuesto convertir la educación en variable dependiente del mercado, momento desde el cual la educación se desvirtúa. Cuando se asiste a la escuela lo que interesa es aprobar, superar niveles, obtener títulos que se puedan intercambiar en el mundo del trabajo. En este cambio, retomando el planteamiento que ofrece el proceso continuo de maduración, y apropiación va perdiendo interés (Rodríguez Neira, 1984), pero, como se acaba de exponer, podríamos incluso ir más allá, los escolares creen que la formación que avala un título no es el único ni el factor más importante para vincularles al mundo laboral. Sea cual sea la causa, observamos que actualmente los estudiantes valoran más las ventajas que les ofrece la formación en cuanto a pers-

pectivas profesionales y prestigio, que el posible enriquecimiento personal o los beneficios formativos de los estudios. ¿Se puede afirmar que estas valoraciones nos alejan de las expectativas puestas en las ECTS como instrumento para la mejora de las opciones académicas?

3. Conclusión

La configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior requiere, entre otras cosas, tener en cuenta que el alumnado que va a participar de este nuevo modelo educativo ha ido configurando a través de su experiencia académica pasada, unas disposiciones hacia la Educación Superior que pueden estar funcionando como matriz estructurante de lo que perciben o esperan de la universidad, de las apreciaciones que tienen de ella y en consecuencia, de la forma de actuar que tendrán ante la misma. Todo ello viene a confirmar que existe una cultura escolar que se manifiesta en los alumnos, que se va reforzando a medida que éstos van avanzando de una etapa a otra del sistema educativo.

Por todo ello las acciones que se emprendan con objeto de favorecer la convergencia deberán prestar especial atención a esta problemática, teniendo presente que habrá que contar con un alumnado que posee un *habitus* escolar en el que se concede más importancia a los títulos y al prestigio que a la formación; en el que se percibe que la formación no garantiza la empleabilidad sino que ésta depende también de otros factores. Los alumnos saben que, al margen de la cualificación, para formar parte de la “*vita activa*” (Arendt, 1996) hay que combatir algunas de las características del empleo que son propias de la sociedad del “informacionalismo”, desde las que Castells (1999) apunta, por mencionar alguna, la de ofrecer un mercado de trabajo flexible, que entre otros aspectos obliga a confrontar períodos de infraempleo o de desempleo. Por último, hay que tener en cuenta que generar cambios en el alumnado no será fácil porque si bien la legislación, por su carácter prescriptivo y normativo puede generar cambios puntuales de conducta, es más difícil, sin embargo, que pueda llegar a producir cambios en las “*disposiciones de conducta*” (Brezinka, 1990: 99).

Al margen de esta vertiente más instrumental el *habitus* o cultura académica de los alumnos representa también un reto en el ámbito metodológico: ¿cómo conseguir que unos alumnos cuyo hábito de estudio puede ser meramente ocasional asuman un estilo de aprendizaje autónomo, que requieren de cierta capacidad de organización y gestión del tiempo y del aprendizaje por su parte?, ¿podrán sentirse cómodos en una situación que espera de ellos una toma de iniciativa y en la que el profesor dejar de ser un mero transmisor de información al que “simplemente” deben escuchar para convertirse en un facilitador de su proceso de adquisición del conocimiento?

Ciertamente en la mayoría de los documentos que hablan del EEES se alude a la necesidad de implicar a todos los agentes de la Educación Superior, por las razones que hemos esbozado en este artículo, podría afirmarse que el reto es aún mayor y que sería necesario que de algún modo también los agentes de niveles anteriores interioricen los nuevos planteamientos que subyacen en el modelo de aprendizaje emergente. En definitiva, se trata de evidenciar que el sistema educativo es verdaderamente un “sistema”, una estructura articulada en la que los cambios en uno de los niveles impli-

can necesariamente cambios en el resto de los elementos. La tarea a la que nos enfrentamos resultará compleja cuando no inviable, si durante los niveles de escolarización obligatoria se mantienen las prácticas tradicionales y se pretende que cuando los alumnos lleguen a la Universidad hagan desaparecer todas esas vivencias, eliminen de su cultura estudiantil todo lo que han asumido como parte de su identidad como estudiantes para empezar nuevamente de cero.

NOTAS

- ¹ El estudio ha sido realizado por el Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos (ASOCED) formado por varios profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, con la colaboración de miembros del Departamento de Psicología.
- ² El cuestionario se estructura en diferentes bloques que recogen la percepción y las expectativas sobre diferentes ámbitos:
 - I. Variables de background: sexo, edad, lugar de nacimiento, etc
 - II. La situación académica y profesional de la familia
 - III. El rendimiento escolar y los hábitos de estudio
 - IV. Proyección personal a medio plazo
 - V. Trayectoria académica inmediata
 - VI. Escenario laboral
 - VII. La formación profesional ocupacional.
- ³ La realidad demuestra que los jóvenes que no terminarán estudios universitarios es mayor porque según el informe recientemente publicado por la OCDE “*Education at a Glance 2005*” un 33% de los alumnos españoles abandonan los estudios tras la ESO, sólo por delante de Eslovaquia, Turquía y México, y se sitúa a la cabeza de la OCDE en jóvenes que no superan el bachillerato.
- ⁴ Los datos que ofrece el Informe que realiza la Comisión Europea por estas mismas fechas recogido en *Las cifras clave de la educación en Europa-2002*, muestran esta coincidencia, pues según estos datos en España optan por la vía académica el 66,5% de los estudiantes. La opción por la vía académica vs. profesional es diferente sin embargo, en otros países del entorno europeo, diferencias que guardan una estrecha relación con la trayectoria o consolidación que las diversas estructuras y niveles educativos tienen en cada uno de los países, según opten éstos por sistemas claramente profesionalizantes, o por otros más marcadamente academicistas. Nuevamente el informe de la OCDE refleja esta tendencia.
- ⁵ Los límites que representaría sustentar la tarea educativa en la priorización de uno de los tres componentes sobre el resto, ha sido exhaustivamente tratada desde nuestro campo de estudio. A modo de ejemplo recordamos, en estos momentos, cómo Hannah Arendt nos advierte de los efectos que ha tenido la mala aplicación y concreción de alguno de los principios de la Escuela Nueva, fruto de lo cual, la autora fija nuestra atención en el riesgo que supuso en el contexto americano “*la sustitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego*” (Arendt: 1996, 195). El primer caso, según la autora, se ha convertido a la institución escolar en un espacio el que se adquieren únicamente habilidades; el segundo en un espacio en el que se prioriza, la vertiente lúdica de la vida sobre otras dimensiones posibles.

- ⁶ En otra parte del estudio se obtiene el perfil de las expectativas académicas de los escolares ante estas dos rutas. Éstos tienen una preferencia muy clara por la vía académica y en ellos predomina la elección de aquellos estudios que abren paso a la Universidad, puesto que el 79,4% opta por el “Bachillerato” frente a tan sólo el 15% que se decanta por la “Formación Profesional”. El resto está indeciso.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE GÓMEZ, M. (2005, septiembre, 14). España se sitúa a la cabeza de la OCDE en jóvenes que no superan el bachillerato. *El País*, p. 3.
- ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ochos ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- BREZINKA, W. (1990). *Conceptos básicos de la ciencia de la educación*. Barcelona: Herder.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información. Economía sociedad y cultura*. (Vol.1). Madrid: Alianza Editorial.
- COMISIÓN EUROPEA (2002). *Las cifras clave de la educación en Europa-2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1929). *La escuela y la sociedad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de educación*. Madrid: Morata.
- DEWEY, J. (1997). *Mi credo pedagógico: texto bilingüe*. León: Secretariado de Publicaciones Universidad de León.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). *Educación formación y empleo*. Madrid: Eudema.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa escolar? *Política y Sociedad*, (1), pp., 23-35.
- OCDE (2005a). *Educacion at a Glance*. París: OCDE.
- OCDE (2005b). *Repaso a la enseñanza: indicadores de la OCDE-Edición 2005* (Accesible en <http://www.oecd.org>)
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1984). Situaciones sociales de la función docente. *Aula Abierta*, (40), pp. 131-165.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1994). *Modelos de enseñanza. Principios básicos. I. Monografía Aula Abierta*, 24. Oviedo: Instituto de Ciencias de la Educación.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y Límites*. Lleida: Milenio.

- RODRÍGUEZ NEIRA, T. (2001). Educación y trabajo. Interacción entre el sistema educativo y laboral. En R. Medina Rubio., T. Rodríguez Neira., L. García Aretio y M. Ruiz Corbella, *Teoría de la Educación*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ NEIRA, T., PEÑA CALVO, J. V. Y ÁLVAREZ PÉREZ, L. (1997). *Nuevas tecnologías. Nueva Civilización. Nuevas Prácticas educativas y escolares. Monográfico Aula Abierta 29*. Oviedo. Instituto de Ciencias de la Educación.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1979). *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de P. Bourdieu*. Madrid: CIS.
- SARRAMONA (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ediciones CEAC.