

# DESDE LA SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD: TENTATIVA DE MODELOS PARA UN PROBLEMA POLIÉDRICO

## Algo de luz en el oscuro debate sobre la reforma española

Javier M. Valle \*

### I. INTRODUCCIÓN: ALGUNAS ARISTAS DE UN DEBATE INTERMINABLE

La cuestión del acceso a la universidad es un tema recurrente que protagoniza, periódicamente, intensos debates en la realidad educativa española.

Ya fue objeto de críticas el *Examen de Estado* implantado por la Ley de Reforma de Segunda Enseñanza (de 20 de septiembre de 1938) destinado a los alumnos de 7º de bachillerato, por entonces el curso previo a la universidad. Éstas tildaban el examen de masificado, aleatorio, generador de desigualdades y promotor de una formación deficiente. Más tarde, la *Prueba de Madurez* regulada por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (de 26 de febrero de 1953) precedida del Curso Preuniversitario provocó también un gran descontento entre los sectores que tenían que ver con la enseñanza. El actual sistema, que tiene su origen en las PAAU (Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad), ha sido igualmente blanco de constantes críticas

---

\* Universidad Pontificia Comillas (Madrid).

desde su implantación como consecuencia del desarrollo legislativo de la Ley General de Educación de 1970. Incluso en numerosas ocasiones esas críticas se han hecho explícitas en manifestaciones y huelgas de estudiantes que han situado a la administración educativa correspondiente en trance de reformarlo varias veces <sup>1</sup>.

Como ha quedado expuesto, el debate sigue abierto desde que se inició, lo que parece poner de manifiesto que el problema nunca ha estado bien resuelto del todo. Desde un lado de la polémica, las autoridades educativas proponen e instauran sistemas de acceso a la universidad basados en una selección mediante pruebas que, supuestamente, acreditan la madurez necesaria de un estudiante aspirante a universitario. Desde el otro lado, los estudiantes, sus padres e incluso los profesores –tanto universitarios como de secundaria– critican dichos sistemas, aunque eso sí, ofreciendo cada colectivo argumentaciones diferentes. En la literatura al respecto, sobre todo la vertida desde el CIDE, pueden encontrarse suficientemente descritos los razonamientos más reiterados en esa dialéctica <sup>2</sup>.

Los padres y, sobre todo, los alumnos, argumentan que si ya se ha demostrado la aptitud para seguir estudios superiores mediante la superación del nivel escolar previo a la universidad y si el sistema educativo está teleológicamente bien organizado, eso debiera ser suficiente para poder ingresar en las instituciones universitarias. Por otro lado, además, el no permitir el acceso a la universidad y a los estudios que se quieren realizar a todos los que están capacitados para hacerlo supone una limitación al ejercicio del derecho a la educación consagrado en el ordenamiento jurídico de más alto rango, esto es, reconocido en la Constitución. A esas críticas hay que añadir aquellas referidas al estrés que genera un sistema de acceso que exige selección, a la frustración que produce para quienes no superan el proceso, etc.

<sup>1</sup> Una magnífica evolución del sistema español de acceso a la universidad puede contemplarse en la obra de Fernando Muñoz Vitoria que, como fruto de su tesis doctoral, se publica en 1993 bajo el título *El sistema de acceso a la universidad en España, 1940-1990*. La cita completa puede encontrarse en la bibliografía.

<sup>2</sup> El CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa, del Ministerio de Educación y Cultura de España) es uno de los referentes en el estudio del acceso a la universidad en nuestro país. Casi todas sus publicaciones sobre el tema se hallan reseñadas en el sitio *web*:

<http://www.mec.es/cide/investigacion/estudios/transicion/doctransic.htm>.

Sin ánimo de exhaustividad, sino sólo a modo de ejemplo, llamamos la atención del lector sobre algunos títulos destacados (convenientemente referenciadas en la bibliografía): *El sistema de acceso a la Educación Superior en seis países de la Unión Europea*; *El sistema de acceso a la universidad en España: 1940-1990*; *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad*; *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*.

Por su parte, algunos profesores de secundaria se sienten relativamente menospreciados si alguien ajeno evalúa el proceso formativo que ellos ya han realizado con sus alumnos. Supone, de alguna manera, poner en tela de juicio su profesionalidad a la hora de calificar el rendimiento de sus alumnos. Si los profesores de secundaria ya han certificado que alguien está capacitado para seguir los estudios del siguiente nivel educativo, ¿por qué hacer que esa certificación se demuestre ante otras instancias diferentes? ¿No refleja eso una falta de confianza en estos profesionales?

Desde las propias instituciones universitarias, y apelando a la calidad de la formación en este nivel educativo, se exige que los criterios de selección permitan discriminar con más finura quienes están capacitados para un rendimiento óptimo en las diferentes carreras. Los profesores se suelen quejar de que a pesar de la existencia de pruebas selectivas de entrada, el nivel de madurez académico de los alumnos que ingresan en el primer curso es muy bajo, con faltas de ortografía, dificultades de expresar ideas complejas, imposibilidad de relacionar diferentes argumentaciones abstractas, etc. Esto podría indicar que realmente los sistemas de selección no funcionan del todo correctamente o, lo que sería aún más grave, que el nivel de los alumnos que terminan la secundaria es demasiado bajo para el que debiera ser.

A pesar de todas estas críticas, la administración educativa establece sistemas selectivos de acceso a la universidad, al margen de la superación de los estudios de secundaria correspondientes. Éstos sistemas selectivos se defienden desde varias tesis: la necesidad de controlar la posible desigualdad que puede existir entre distintos centros de secundaria a la hora de calificar (lo que no deja de ser poner en tela de juicio, efectivamente, la profesionalidad de sus profesores); el exceso de demanda de plazas para la universidad, que la oferta de plazas disponible no puede cubrir; la necesidad de ajustar los titulados universitarios a las necesidades del sistema económico-productivo y, por ende, del mercado laboral; etc. Además, se argumenta que el carácter no exclusivamente propedéutico de la enseñanza secundaria hace que se pueda separar perfectamente lo que significa un certificado terminal de secundaria de lo que significa ingresar en los estudios universitarios.

En estos momentos, toda esa encendida polémica sobre el acceso a la universidad ha resurgido de nuevo con motivo de las propuestas de modificación

al sistema actual vertidas desde la polémica *Ley Orgánica para Universidades*<sup>3</sup> y de la implantación de una Prueba General de Bachillerato según el art. 36 del Anteproyecto de *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*<sup>4</sup>.

Para poder tomar parte en esa polémica con cierto conocimiento de causa es preceptivo un previo acercamiento de carácter teórico al problema del acceso a la universidad. Eso es lo que, breve y modestamente se intenta en este artículo. Se inicia con un repaso a la visión supranacional respecto del acceso a la enseñanza superior puesto que, siendo la universidad parte de la enseñanza superior, dicha visión supone un ámbito de reflexión que nos aporta un punto de partida de carácter global. En ella nos detendremos en la Recomendación del Consejo de Europa de 1998 que no hace sino recoger lo que ya numerosas Declaraciones Internacionales habían ido poniendo de manifiesto de forma explícita desde mediados de este siglo: que la cuestión del acceso a la Educación Superior debe abordarse teniendo en cuenta que su eje esencial es la igualdad de oportunidades. Posteriormente, se intentarán ofrecer las diferentes caras que presenta ese poliedro que es la cuestión del acceso a la universidad desde los estudios de secundaria. Eso nos llevará a consideraciones que se ubican en la intersección de campos tales como el educativo, el demográfico, el socio-económico o el laboral. Después, se hará un intento de sistematizar en tres posibles modelos –abierto, cerrado y entre-abierto– las diferentes formas de abordar esa cuestión que se encuentran en distintos sistemas educativos de nuestro entorno. El artículo finaliza apuntando un análisis crítico de la propuesta de reforma española en el marco dibujado por las coordenadas ofrecidas en los apartados anteriores.

Con ese recorrido temático sólo se pretende aportar un poco de luz sobre una materia tan llena de sombras.

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425 (su entrada en vigor se produce el 13 de enero de 2002, a los 20 días de su publicación en el BOE).

El texto íntegro de la LOU puede encontrarse en la siguiente dirección electrónica:  
<http://www.boe.es/boe/dias/2001-12-24/seccion1.html#00000>

<sup>4</sup> El contenido del Anteproyecto completo se puede consultar en la página Web:  
<http://www.mecd.es>.

## **II. LA VISIÓN SUPRANACIONAL: LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES COMO EJE IRRENUNCIABLE DE LA CUESTIÓN**

El problema del acceso a la universidad es uno de los más complejos que afectan a todo sistema educativo porque tiene lugar en un punto estructural del sistema en el que se articulan dos ramas de niveles diferentes: la rama general de la enseñanza secundaria y la rama universitaria de la enseñanza superior. Quizá también por eso no es exclusivo de un sistema concreto sino de la mayoría de los sistemas educativos desarrollados. Aunque «mal de muchos» no debe servir como «consuelo de todos», es cierto que en muchos países, y no sólo en España, se han producido vehementes debates sobre la cuestión.

Pero, además, y quizá precisamente porque afecta a muchos países, la controversia sobre las posibilidades de solución ha trascendido incluso las esferas nacionales y algunas organizaciones de carácter supranacional, con reconocido prestigio en el ámbito de la educación, han aportado interesantes documentos para abordarlo. La Unión Europea y la UNESCO, este último sobre todo a través de los trabajos del CEPES <sup>5</sup>, son sólo dos ejemplos.

Otro de ellos es el Consejo de Europa, de donde proviene uno de los esfuerzos más fecundos que en este sentido se han ofrecido recientemente: su proyecto sobre *Acceso a la Educación Superior* <sup>6</sup>, de tres años de duración (1993-1996), y que obtuvo fructíferos resultados. Al margen de los numerosos informes técnicos <sup>7</sup>, el

---

<sup>5</sup> El CEPES (Centro Europeo para la Educación Superior) tiene una base de datos muy interesante sobre los sistemas de acceso a la Educación Superior en algunos países de Europa. Si bien es cierto que los países que actualmente se incluyen en ella no son muchos y se limitan principalmente el área geográfica próxima a donde se ubica el instituto (Rumanía) es de esperar que la información se amplíe con nuevos países. La base de datos puede consultarse en la página web del CEPES, ubicada en la dirección electrónica <http://www.cepes.ro>.

<sup>6</sup> En la página web del Consejo de Europa y, más concretamente, en la dirección electrónica <http://culture.coe.int/her/eng/esuaccess.280798.htm> puede encontrarse toda la información relativa al proyecto.

<sup>7</sup> Todos ellos pueden localizarse también en la dirección electrónica <http://culture.coe.int/her/eng/esuaccess.280798.htm>. Se recogen aquí algunos de los títulos más sugestivos: «Estudio comparativo de sistemas de admisión», «Estudio del abandono de la Educación Superior en Europa», «Acceso a la Educación Superior a través de la movilidad de estudiantes», «Tendencias en la organización y el contenido de la Educación Secundaria Superior en Europa dentro de la articulación entre la Educación Secundaria y la Superior», «Certificación de las cualificaciones al terminar la escuela

más destacable de todos esos resultados fue, sin duda, la *Recomendación (R 98-3) del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Acceso a la Educación Superior*, adoptada por el Comité de Ministros el 17 de marzo de 1998.

Sus párrafos iniciales, previos al articulado, pueden considerarse su preámbulo y, por tanto, depositarios del espíritu del documento. Se centran en el concepto de igualdad de oportunidades como pivote de toda política de acceso a la Educación Superior. En definitiva, el planteamiento es que sólo una política activa de igualdad de oportunidades permitirá a todos, en las mismas condiciones acceder a ese nivel educativo, el cual es considerado como esencial para el desarrollo no sólo personal sino social. Para la *Recomendación*, las cifras de escolarización en Educación Superior son aún insuficientes y un aumento de las mismas supondría una mayor garantía de progreso social, una consolidación de la democracia y una materialización más explícita del principio de *Educación a lo Largo de Toda la Vida* (tan esencial en la política educativa de los organismos internacionales en los momentos actuales).

Desde ese planteamiento, se invita a los Estados a fomentar políticas de acceso que favorezcan la entrada en la Educación Superior de grupos minoritarios o desfavorecidos social, cultural o económicamente.

Las recomendaciones que se sugieren desde el documento se articulan sobre tres ejes principales, íntimamente relacionados entre sí. El primero de ellos enfatiza el principio de que *todos* los que estén capacitados para seguir estudios al nivel de enseñanza superior deben tener las mismas oportunidades para hacerlo. En consecuencia, se propone que las políticas de acceso a la Educación Superior favorezcan el acceso a grupos socialmente desfavorecidos, etnias minoritarias, extranjeros, etc. Asimismo, se recomienda que los caminos posibles mediante los que se accede a la universidad se diversifiquen para dar oportunidad a personas con diferentes puntos educativos de partida. Esto significa que no sólo la enseñanza secundaria superior en su rama general (normalmente bachillerato) debe ser el puente hacia la universidad, sino que hay que tender pasarelas desde otros itinerarios formativos o desde el propio mundo del trabajo hacia los estudios de nivel superior.

El segundo eje lo constituye la idea de que la Educación Superior es un soporte fundamental del concepto de *Lifelong Learning* (Educación a lo Largo de Toda

---

en el contexto del acceso a la Educación Superior en Europa», «Tendencias de participación en el acceso a la Educación Superior», «Acceso para grupos minoritarios».

la Vida). Desde esta perspectiva, debe cuidarse muy especialmente que durante los estudios superiores los alumnos adquieran las destrezas que van a ser necesarias para seguir aprendiendo en la nueva sociedad del conocimiento una vez conseguida su titulación. Entre esas destrezas se mencionan explícitamente por su relevancia las que tienen que ver con el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por último, las coordenadas de *flexibilidad, transparencia, simplicidad y eficacia*, referidas a los criterios que deben seguir los procedimientos que se diseñen para el acceso a la Educación Superior, ubican el tercero de los ejes en que hemos estructurado las ideas de la *Recomendación*. Son coordenadas que pretenden hacer más fácil el proceso mismo de acceso y, a la larga, tienen que ver con hacerla posible a más personas favoreciendo por tanto el principio que inicialmente comentamos de igualdad de oportunidades.

Este principio básico que recoge la *Recomendación* del Consejo de Europa ya había sido visto como eje esencial de la cuestión por otros ámbitos supranacionales en muchas ocasiones anteriores. De hecho, así se contempla en numerosos documentos de carácter internacional que van surgiendo desde el final de la Segunda Guerra Mundial, con profundo calado como «doctrina supranacional» y de alto valor referencial para las políticas de los Estados. De ellos hay tres que deben citarse inexcusablemente (FERNÁNDEZ y JENKER, 1995):

- a) *Declaración Universal de Derechos Humanos* (10-12-1948): «(...) el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (art. 26).
- b) *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (16-12-1966): «La Educación Superior debe ser igualmente accesible para todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados (...)» (art. 13. parágrafo 2, apartado c).
- c) *Convención de Derechos del Niño* (20-11-1989): «Los estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: (...); Hacer la Enseñanza Superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.» (art. 28, parágrafo 1, apartado c).

Y tampoco puede esquivarse la referencia a una declaración relativamente reciente, proferido desde la UNESCO en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Se trata de la «Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción», aprobada el 9 de octubre de 1998. Dice así:

«Artículo 3. Igualdad de acceso

- a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la Educación Superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.
- b) La equidad en el acceso a la Educación Superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de Educación Superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empiece con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de Educación Superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.
- c) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de Educación Superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el artículo 3 a) supra.



- d) Se debe facilitar activamente el acceso a la Educación Superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la Educación Superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.»<sup>8</sup>

Queda claro, pues, que una de las preocupaciones fundamentales de la perspectiva supranacional en torno a la problemática del acceso a la Educación Superior tiene que ver con la *Igualdad de Oportunidades para Todos*. Esa es, en efecto, una de las caras que delimitan la cuestión del acceso a la universidad. Pero hay muchas más, puesto que es una cuestión poliédrica, como veremos a continuación.

### **III. UNA PROBLEMÁTICA POLIÉDRICA: LAS MÚLTIPLES CARAS DE LA CUESTIÓN**

El acceso a la universidad desde los estudios secundarios es un tema que no puede verse de forma simplista. Su acercamiento requiere ser conscientes de que presenta numerosas caras y que, como en un poliedro, es la conformación de todas ellas en una misma figura lo que delimita el volumen real de la problemática de la cuestión.

Como decíamos, la primera de esas caras es el asunto de establecer que ese acceso tenga lugar respetando escrupulosamente el principio de igualdad de oportunidades. Desde ese plano podemos decir que hablar del acceso a la educación (en cualquier nivel) es hablar del *Derecho a la Educación* y para que ese derecho se produzca en condiciones legítimas en un estado democrático debe producirse en *Igualdad de Oportunidades*.

El *Derecho a la Educación* supone que todos los ciudadanos deben tener posibilidades de acceder a los distintos niveles del sistema sin más limitación para ello que su capacidad para seguir con efectividad los estudios que en dicho nivel se

---

<sup>8</sup> El texto íntegro del documento puede encontrarse en el sitio electrónico:  
[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

imparten. Así pues, ni el género, la edad, la condición social, la religión o la ideología deben limitar las oportunidades para acceder a la Educación Superior. Exclusivamente las capacidades intelectuales que permitan seguir estudios de ese nivel deben marcar la diferencia entre los que pueden o no acceder a él.

En tanto en cuanto la universidad es parte de la educación, lo ideal sería que todos aquellos con las aptitudes y las capacidades mínimas suficientes para seguir estudios universitarios y con la voluntad de hacerlo, pudieran cursarlos. Por ello, otra cara del poliedro se nos hace visible al tener que encontrar unos criterios fiables para determinar cuáles son las aptitudes que permiten asegurar la capacidad de alguien para seguir estudios universitarios. Y otra más, lindante con ella, tener que diseñar unos indicadores y una prueba evaluadora que midiera tales aptitudes.

Supongamos ahora que ya hubiéramos definido con precisión esas aptitudes y que incluso hubiéramos conseguido diseñar una prueba válida y fiable (me expreso en términos tanto estadísticos como sociales). La cuestión no terminaría ahí, porque ¿podrían acceder a la universidad todos los que superaran dicha prueba? Probablemente no. Surge aquí otra cara del poliedro. La cara que más se ubica en el plano socio-económico y laboral, puesto que no todos los que demostrasen mediante esa prueba estar capacitados para estudiar en la universidad podrían hacerlo ya que en muchos países:

- a) El Estado no siempre está en condiciones de ofertar tantas plazas como demanda existe de estudios universitarios.
- b) No todos los posibles titulados universitarios son necesarios en el sistema económico productivo.

Ese es uno de los mayores escollos para abordar la cuestión. Quizá el más grave de todos. El gran problema no es sólo determinar quien está capacitado para seguir estudios universitarios (eso parece relativamente sencillo), sino seleccionar, de entre todos los que pueden, aquellos que realmente podrán cubrir las plazas que se ofertan, dejando fuera a gente que está capacitada para seguir estudios superiores universitarios pero no puede hacerlo.

Esa cara del poliedro que es la problemática del acceso a la universidad se deriva del devenir lógico de la expansión educativa acontecida en los sistemas educativos de casi todos los países (desde luego de todos los de países desarrollados de nuestro entorno geográfico, político y económico). Los últimos decenios

del siglo XX asistieron a una amplia extensión de la educación básica traducida en una mayor duración de la escolarización obligatoria y en un acceso a la misma que se materializaba de forma real para casi el 100% de los niños en la edad correspondiente. El «Efecto Champán» de la extensión educativa ha llevado a que ésta, en toda lógica y como en el caso de las burbujas de tan exquisita bebida, siguiera «subiendo» y los aumentos de escolarización no se limitasen sólo a los niveles básicos y obligatorios de enseñanza sino que llegasen también a niveles más elevados del sistema. Es obvio que la expansión educativa no puede detenerse en un nivel concreto del sistema educativo, sino que paulatinamente, década a década y generación a generación, va recorriendo los distintos niveles del sistema hasta llegar a los más altos. Poco a poco la obligatoriedad «real» de la escolarización básica y su prolongación estructural hasta alcanzar no sólo a la Educación Primaria sino al primer ciclo de la Educación Secundaria ha contribuido a que un número de estudiantes cada vez mayor tuviera también más posibilidades de acceder a la Educación Secundaria Superior. El número de alumnos con estudios secundarios superiores aumentaba al tiempo que lo hacía la tasa de población matriculada en ese nivel. Con el paso de los años, esa población va llegando al nivel de Educación Superior y, concretamente, a las puertas de la universidad, lo que se traduce en una demanda de plazas universitarias muy amplia. Al efecto de expansión educativa hay que añadir el aumento en la exigencia social que cada vez provoca una mayor demanda de la educación universitaria por su asociación al progreso social.

Si pasamos revista a los datos de la tabla 1 vemos que, en la selección de países que se ha recogido en ella <sup>9</sup>, la tasa de escolarización en Educación Secunda-

<sup>9</sup> La selección de dichos países se ha realizado en función de su proximidad con nuestra realidad geo-política y cultural. En primer lugar se han elegido países de la Unión Europea, por nuestra pertenencia a dicha estructura supranacional y, dentro de ellos, aquellos con mayor extensión geográfica, mayor peso demográfico y mayor potencial económico (casos de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), a los que he sumado Portugal (en razón de vecindad) y Bélgica (porque su sistema de acceso a la universidad resulta de interesante referencia). Se han seleccionado también países de Iberoamérica por nuestros obvios lazos históricos, políticos, económicos y culturales con ellos. En ese contexto, se ha tomado una muestra variada: México por ser un país del Norte de América y con una extensión y demografía muy notables; Cuba por ser un país de América Central (Caribe) y por su sistema político, claramente diferente al resto de países seleccionados (con el ánimo de buscar un contraste); Venezuela y Colombia son dos países de la zona suramericana con un gran peso demográfico y geográfico; Argentina y Chile son un importante referente cultural dentro de Sudamérica; y Paraguay representa una muestra de un país pequeño en términos de población y extensión geográfica. También se han elegido dos países muy desarrollados, EE.UU. y Japón porque, aunque lejos de nuestros parámetros culturales y geográficos, su importancia económica y geopolítica les hace atractivos en cualquier estudio comparado.

ria es bastante elevada, y con una línea evolutiva ascendente en los últimos años (para todos a excepción de Cuba). Esa línea ascendente es una tendencia constante en este nivel educativo. Algunos casos muy pronunciados de ascenso, sólo en el quinquenio que se refleja en la tabla son, en Europa por ejemplo, los de Portugal, Bélgica y Reino Unido. En los tres se produce un aumento que ronda los 44 puntos porcentuales, pero analizando las tasas de partida, la lectura es diferente. En el caso de Portugal el aumento en la tasa supone un incremento del 65% de la tasa de origen y en los otros dos países ese incremento es del 51% para el Reino Unido y del 41% para Bélgica. España también es objeto de un importante ascenso. Con un aumento de 16 puntos porcentuales, su incremento supone un 15% en la tasa de origen.

En el ámbito Iberoamericano también se producen aumentos, pero mucho menores. Destacan Paraguay, Colombia y México donde el aumento ronda los 11 puntos porcentuales lo que supone un incremento del 38% sobre la tasa original en el caso de Paraguay, 21% en el caso de Colombia y 20% en el caso de México.

En el caso de EE.UU. y Japón no se encuentran aumentos demasiado grandes pero, como se ve claramente, ello es debido a que sus tasas en el año de origen ya son elevadísimas de por sí.

**Tabla 1:** Tasas brutas de escolarización en Educación Secundaria según UNESCO (1990-1996)

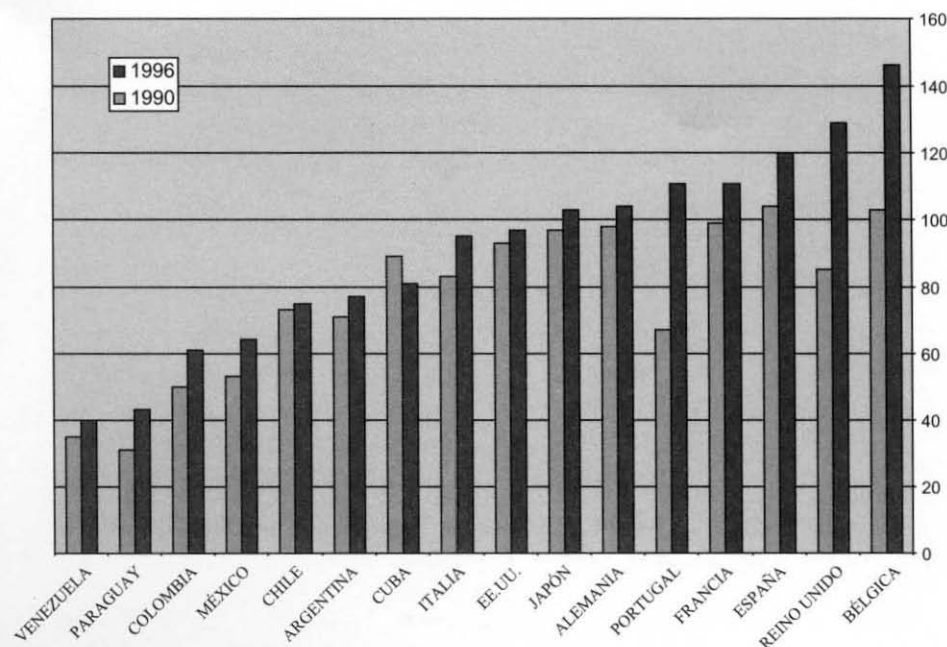
	<i>País</i>	<i>1990</i>	<i>1996</i>
<b>Países muy desarrollados no europeos</b>	EE.UU.	93	97
	JAPÓN	97	103
	<i>Media</i>	95	100
<b>Países Iberoamericanos</b>	ARGENTINA	71	77
	COLOMBIA	50	61
	CUBA	89	81
	CHILE	73	75
	PARAGUAY	31	43
	MÉXICO	53	64
	VENEZUELA	35	40
	<i>Media</i>	57.4	63

	<i>País</i>	<i>1990</i>	<i>1996</i>
<b>Países de la Unión Europea</b>	ALEMANIA	98	104
	BÉLGICA	103	146
	ESPAÑA	104	120
	FRANCIA	99	111
	ITALIA	83	95
	PORTUGAL	67	111
	REINO UNIDO	85	129
	<i>Media</i>	<i>91.28</i>	<i>116.57</i>

FUENTE: UNESCO (2001): *Informe Mundial de la Educación, 2000: El derecho a la educación a través de la educación para todos a lo largo de toda la vida* (París, UNESCO), pp. 149-151.

El gráfico 1 permite una visión más descriptiva de dichos datos.

**Gráfico 1.- Tasas brutas de escolarización en Educación Secundaria según UNESCO. 1990- 1996**



Como se dijo, el aumento en esas tasas de escolarización en secundaria conllevan aumentos en las tasas de escolarización en Educación Superior, aunque eso

sí, tales aumentos no tienen por qué ser matemáticamente parejos en uno y otro nivel. Además, debemos darnos cuenta, y esto es importante, que no toda la Enseñanza Superior es enseñanza universitaria y el peso de ésta en aquélla puede ser muy distinto entre unos países y otros.

La tabla 2 nos presenta un paralelo de los datos de la tabla 1 pero en lugar de referirse a la Educación Secundaria se refieren a la Educación Superior. Como en el caso de la tabla anterior, a ésta se le acompaña un gráfico para expresar mejor la información de la misma.

**Tabla 2:** Tasas brutas de escolarización en Educación Superior según UNESCO (1990-1996)

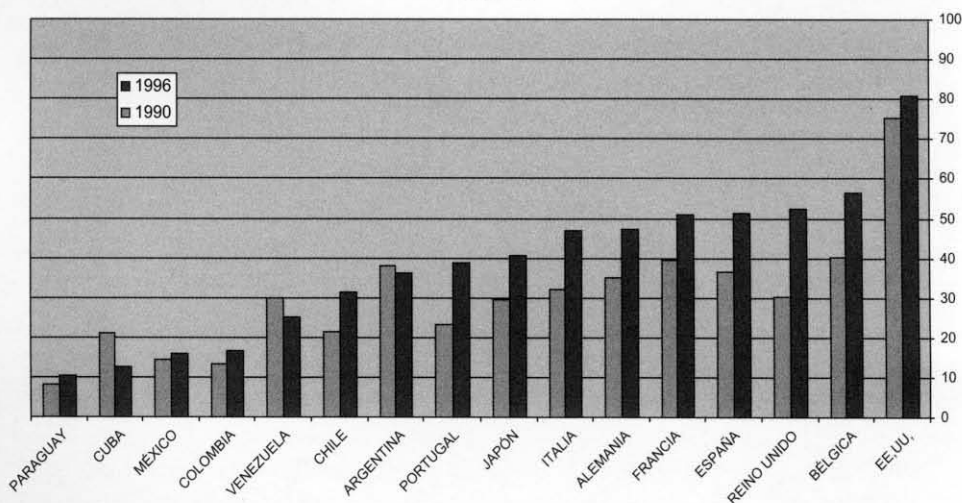
	<i>País</i>	<i>1990</i>	<i>1996</i>
Países muy desarrollados no europeos	EE.UU.	75.2	80.9
	JAPÓN	29.6	40.5
Países Iberoamericanos	ARGENTINA	38.1	36.2
	COLOMBIA	13.4	16.7
	CUBA	20.9	12.4
	CHILE	21.3	31.5
	PARAGUAY	8.3	10.3
	MÉXICO	14.5	16.0
	VENEZUELA	29.9	25*
	Media	20.9	21.15
Países de la Unión Europea	ALEMANIA	35.2	47.2
	BÉLGICA	40.2	56.3
	ESPAÑA	36.7	51.4
	FRANCIA	39.6	51.0
	ITALIA	32.1	46.9
	PORTUGAL	23.2	38.8
	REINO UNIDO	30.2	52.3
	Media	33.9	49.12

FUENTE: UNESCO (2001): *Informe Mundial de la Educación, 2000: El derecho a la educación a través de la educación para todos a lo largo de toda la vida* (París, UNESCO), pp. 157-159.

Como puede verse, salvo excepciones puntuales (casos de Cuba, Venezuela y Argentina), todos los países de la muestra aumentan sus tasas de escolarización en el nivel de enseñanza superior.

\* El dato no estaba disponible en la fuente de la UNESCO y se ha obtenido de: IEPALA (2001): *Guía del Mundo. El mundo visto desde el sur* (FSM / ITEM / IEPALA), pp. 582-584.

Gráfico 2.- Tasas brutas de escolarización en Educación Superior según la UNESCO. 1990-1996.



Sin embargo, conviene considerar estos aumentos de las tasas con mucha cautela, porque para su interpretación, al margen de todas las precauciones propias en este tipo de datos comparativos, es preciso tener en cuenta otra cara esencial en este poliedro: la variable demográfica. Del comportamiento de esta variable en los diferentes países depende que el aumento generalizado en las tasas suponga una multiplicación más o menos amplia en el número de alumnos matriculados. Así, aunque aumente la tasa de escolarización en un nivel, si la población en la edad correspondiente a ese nivel educativo desciende, no necesariamente ello tiene por qué implicar un aumento muy sustancial en el número absoluto de alumnos matriculados. En otras ocasiones, en casos de subidas demográficas significativas, puede darse que incluso descensos en la tasa de matriculación no supongan un descenso en el número absoluto de alumnos matriculados.

Por ello, para conocer cada caso con profundidad, es preceptivo detenerse en el análisis concreto de la evolución demográfica de dicho caso. Veamos lo que ocurre en España. Durante la década de los años 80 y la primera mitad de los 90, el aumento en la tasa de matrícula en estudios superiores se veía multiplicada por el aumento demográfico en la población en edad universitaria (18-24 años). Ello exigió un importante esfuerzo en lo que a dotación de plazas universitarias se refiere. Así, y al amparo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, desde su aprobación se crean numerosas universidades en España. En 1984 existían 34

universidades en todo el territorio nacional con aproximadamente 700.000 alumnos, mientras que en 1995 existían ya 51 universidades con casi millón y medio de estudiantes. Actualmente se ha alcanzado la cifra de 61 universidades. Sin embargo, a partir de finales de los años 90, el aumento en la tasa de matrícula en estudios universitarios se sigue produciendo (aunque más ligeramente) pero ello ya no significa un aumento en el número absoluto de alumnos matriculados, debido a que la población en esa edad escolar ha descendido significativamente desde el inicio de la década. Con toda lógica, eso va haciendo que la diferencia entre la demanda y la oferta de plazas universitarias disminuya (salvo para ciertas carreras de tipo científico-técnico cuya tradición de demanda siempre ha sido elevada tales como medicina, arquitectura o algunas ingenierías). La tabla 3 expresa esa interesante evolución del caso español.

**Tabla 3:** Datos de matrícula en universidad totales y referidos a la población de 18 a 24 años. España 1994-2001

<i>1994-95</i>	<i>1995-96</i>	<i>1996-97</i>	<i>1997-98</i>	<i>1998-99</i>	<i>1999-00</i>	<i>2000-01</i>
<b>Total de población matriculada en la universidad</b>						
1.440.259	1.497.867	1.544.162	1.552.372	1.570.568	1.581.415	1.547.331
<b>Población de 18 a 24 años matriculada en la universidad</b>						
1.073.143	1.116.203	1.154.091	1.145.949	1.154.089	1.140.137	1.103.199
<b>Población total de 18 a 24 años</b>						
4.575.310	4.554.145	4.514.031	4.441.740	4.349.323	4.258.829	4.170.218
<b>Tasa de escolarización en universidad de la población de 18 a 24 años</b>						
23,46%	24,51%	25,57%	25,80%	26,53%	26,77%	26,45%

FUENTE: Elaboración propia a partir de datos del Consejo de Universidades.

NOTA: Los datos de la población total de 18 a 24 años para los cursos 1999-00 y 2000-01 se han estimado a partir de la evolución en los dos cursos anteriores.

Como se observa, la población en la edad propiamente universitaria (18-24 años) no deja de descender desde el año 1994. Sin embargo, el número de alumnos totales (de todas las edades) matriculados en la universidad sigue aumentando hasta el punto de quiebra que se produce en el curso 2000-2001. Ello es debido por un lado, a que no toda la población universitaria tiene esa edad, y



precisamente la población universitaria de edades superiores a los 24 ha aumentado considerablemente. Además, la propia población de 18 a 24 años, aunque en descenso demográfico, ha aumentado su presencia en la universidad hasta el curso 1999-2000, lo que se demuestra también desde los valores de las tasas, que aumentan en torno a tres puntos porcentuales en el periodo que trata la tabla.

Como queda de manifiesto por la complejidad de los datos y la multiplicidad de interpretaciones posibles a que da lugar, para el estudio detenido de esta cuestión sería imprescindible un análisis riguroso, detallado y profundo, de la evolución de la población universitaria, atendiendo a la evolución demográfica de los distintos grupos de edad que la integran, de su peso en la matrícula universitaria total y, sobre todo, de sus tasas de escolarización en la universidad (respecto a la población total de ese grupo de edad). Ello requeriría una colaboración importante de, al menos, instituciones tales como el Consejo de Universidades (para los datos de matrícula) y del Instituto Nacional de Estadística para la cuestión de la evolución demográfica. Desgraciadamente no abundan ese tipo de estudios que, cuando se hacen desde las instituciones públicas de la administración educativa o desde las propias universidades, suelen hacer alarde de un aparato de datos impecable pero adolecen, en ocasiones, de una reflexión crítica interpretativa que arroje unas conclusiones útiles para la proyección de la política educativa general en este nivel y para la política de su acceso en particular.

Toda esta interacción de las variables «tasa de matrícula» y «evolución demográfica» hacen más complejo el problema del acceso a la universidad al cual hemos intentado acercarnos en este epígrafe desde diversos planos. El asunto es tan complejo que abordarlo no puede ser fácil. Por eso distintos países adoptan formas distintas de hacerlo, aunque la mayoría de ellas con ciertos aspectos en común. Veámoslo.

#### **IV. UNA MIRADA AL EXTERIOR: PROPUESTA DE MODELOS SOBRE LA CUESTIÓN DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD**

La mayoría de los países de nuestro entorno se enfrentan al problema del acceso a la universidad conscientes de todas las caras que lo delimitan. Los intentos de solución suelen estar cargados de matices diferenciadores, pero desde una tentati-

va por obtener elementos comunes entre todos ellos podemos intentar definir, con todo el riesgo de una síntesis de estas características, tres modelos fundamentales.

El primero es el que denominaremos **sistema abierto**, esto es, permitir que todos los que estén capacitados para seguir estudios universitarios lo hagan, procurando que sea la demanda de estos estudios lo que defina su oferta y dejando el problema del desajuste entre titulados y necesidades del sistema económico productivo para la competencia natural entre titulados una vez que llegan al mercado de trabajo. Este sistema es respetuoso con el Derecho a la Educación en este nivel de enseñanza superior ya que no limita ese derecho salvo a los que no están capacitados para seguir los estudios en ese nivel. Además, respeta también la libertad individual por cuanto deja que las personas elijan libremente los estudios que desean hacer.

No obstante, estos «paraísos universitarios» tienen el inconveniente de que se pueden encontrar con un exceso de titulados universitarios respecto de los que precisa el sistema económico-productivo. Así pues, parte de la fuerza laboral que se genera en el país está sobre-cualificada, esto es, dispone de una formación (acreditada por su titulación correspondiente) que es más alta que la requerida para el trabajo que al final terminan desempeñando. Además del problema para el sistema económico-productivo existe el problema de la frustración que puede generar en aquellos titulados que no encuentran trabajo en el área para la cual se han estado preparando durante años. Por no decir del posible fraude que supone ofrecer títulos sabiendo que no todos los que se ofrecen van a poder realmente emplearse en el mercado laboral.

Todos estos factores, si se producen para un porcentaje elevado de población activa puede dar lugar incluso a conflictos sociales importantes. Por otra parte, es muy elevado el gasto que supone para el Estado tener atendida, al menos potencialmente, toda la demanda de formación universitaria de sus ciudadanos desde esta perspectiva de sistema abierto. Exige gran inversión y puede no ser «rentable» por ese desajuste de sobrecualificación de la fuerza laboral del que hablábamos antes.

En épocas como la actual, de recesión económica y de tan elevada presión neoliberal este modelo no tiene excesivo predicamento en nuestro contexto europeo. Tanto es así que resulta algo difícil encontrar ejemplos del mismo. Pero algunos hay. En la Europa de la Unión, pueden citarse los casos de Austria, Bélgica o

Italia. En estos países, la obtención del diploma que se otorga al finalizar la enseñanza secundaria superior de carácter general otorga derecho, en principio, para ingresar directamente en la universidad. En Austria ese diploma se denomina *Reifeprüfungszeugnis* y se obtiene mediante un examen al que se pueden presentar todos los que hayan concluido con éxito los estudios del último año de secundaria superior o incluso los que tengan un «insuficiente» en alguna de las asignaturas de dicho curso. En Bélgica ese diploma es el DAES (*Diploma de Aptitud para el Acceso a la Universidad*) otorgado, sin necesidad de un examen específico –lo que constituye una excepcionalidad interesante dentro de la Unión Europea– a la luz de los resultados del alumno en el último año de secundaria por el Consejo de Clase, que está compuesto del equipo docente de cada curso. En Italia se trata del *Diploma de Madurez*, obtenido mediante un examen cuya realización depende de las autoridades educativas correspondientes y se lleva a efecto por una comisión evaluadora compuesta por profesores de Educación Secundaria (tanto del propio centro como de otros). En estos países la libertad de acceso sólo se ve restringida, muy ocasionalmente, esto es, en algunas universidades concretas y para estudios muy determinados. Así por ejemplo, Austria exige algunos test de aptitud específicos en algunas asignaturas si el alumno no ha cursado en su enseñanza secundaria superior determinada asignatura y la universidad considera que es importante para el rendimiento en los estudios que quieren hacerse; en Bélgica algunas universidades plantean algún examen propio de ingreso y la carrera de medicina tiene un número limitado de plazas; por su parte, en Italia, la universidad de Florencia, por ejemplo, exige exámenes especiales para las carreras de mayor demanda (Medicina y Odontología).

En el contexto Iberoamericano es más fácil encontrar casos de este modelo, quizá porque las tasas de escolarización son más bajas en este nivel de enseñanza y la demanda de plazas no excede la oferta disponible. Argentina y México sirven de muestra. En Argentina para ingresar en las universidades se requiere haber aprobado los estudios correspondientes al nivel medio de enseñanza y no existe, como norma general, examen de ingreso ni cupos por carrera. En México, al margen de la exigencia de la superación del bachillerato no existen unos criterios uniformes para acceder a la universidad. En algunas universidades que tienen ellas mismas estudios de bachillerato cuentan con lo que se denomina «pase automático» que significa que los alumnos acceden directamente a los estudios de esa universidad al concluir satisfactoriamente el bachillerato ofrecido por ella.

El segundo modelo de sistema de acceso es, por el contrario, el modelo de **sistema cerrado**. En el sistema cerrado, no todos los que están capacitados para seguir estudios universitarios pueden hacerlo porque se produce una selección muy rigurosa entre todos ellos con el fin de determinar un número de aspirantes a los estudios en ese nivel semejante al número de titulados que se precisan para cada tipo de área laboral en el sistema económico-productivo. La gran ventaja de este sistema es que no hay ningún desajuste entre los titulados que se generan y las necesidades de éstos que tiene el sistema económico-productivo. Además, el ahorro del Estado con esta planificación de necesidades es considerable.

Sin embargo, para algunos resulta muy dudoso que el derecho a la educación quede realmente respetado con este modelo de sistema. Podría decirse que sí, en tanto en cuanto que la prueba de selección es la misma para todos y se supone justa –todos tienen pues una oportunidad igual (principio de *igualdad de oportunidades*)–. Aunque también cabe pensar que no, puesto que se ponen más limitaciones al ejercicio del derecho a la educación en el nivel superior que las meramente derivadas del mérito individual según las capacidades intelectuales (como se recomienda desde los documentos consensuados por la comunidad internacional según vimos más arriba).

Existen muy pocos ejemplos «puros» de este modelo por las limitaciones que supone al ejercicio del derecho a la educación, ya comentadas. Un prototipo de este modelo puede ser Cuba y como ese país, podrían habernos servido de referencia todos aquellos que han estado sometidos a regímenes en los que la economía de la nación se encontraba muy planificada desde las instancias estatales. En la enseñanza superior cubana, los marcos de actuación de la política de admisión en la universidad vienen condicionados por la política económica y social, siendo fijados anualmente en función de la perspectiva de desarrollo que se tiene para los próximos años. Determinadas las necesidades de ingreso, los alumnos aspirantes a cubrir las plazas ofrecidas anualmente se presentan a un examen introducido a partir del año 1988. El sistema de admisión se configura sobre la base de un escalafón estructurado con el 50% de los resultados académicos y el 50% de los resultados en el examen de ingreso.

Frente a estos dos modelos descritos hay un tercero: el de **sistema entreabierto**. La entrada a las carreras universitarias se limita, aunque no tan rigurosamente como para hacerlo exclusivamente pensando en las necesidades del sistema

económico-productivo. Además, esa limitación se produce básicamente en aquellos estudios donde realmente existe una fuerte demanda de plazas o donde el número de titulados que se necesitan es muy pequeño. Se trata de combinar el derecho de todos a cursar lo que desean pero evitando un gran desajuste entre los titulados y las necesidades socio-laborales. Se intenta así, conseguir los beneficios de los dos sistemas anteriores: respeto al derecho a la educación y ajuste entre oferta y demanda de titulados en el mercado de trabajo.

La mayoría de los países de nuestro entorno europeo, e incluso yo diría occidental optan por este sistema mixto.

Dentro de la Unión Europea, estados de gran peso demográfico, geográfico y económico nos valen de ejemplo paradigmático: Alemania, Francia y el Reino Unido. En Alemania, al margen del diploma de terminación de la secundaria general, obtenido mediante el examen de *Abitur* (con carácter nacional), el ingreso en determinadas carreras exige pasar por un complejo proceso de admisión, gestionado por una Central de Concesión de Puestos de Estudio, en el que se tienen en cuenta variables tales como el rendimiento en el examen de *Abitur* o el tiempo de espera para obtener la plaza en la carrera elegida. En Francia, tras la obtención del título de bachiller, que requiere la superación del Examen de Estado denominado *Baccalaureat*, realizado en varias fases (no sólo en el último año sino también en el penúltimo) el sistema de acceso se organiza en dos modalidades según carreras. En la modalidad de selección, previamente al ingreso es necesario superar un examen. En el de orientación, la selección se realiza una vez los alumnos han ingresado en los estudios universitarios correspondientes ya que los primeros cursos de éstos tienen un carácter semi-selectivo. Por su parte en el Reino Unido<sup>10</sup>, los alumnos que desean ingresar en la universidad deben realizar exámenes en diversas pruebas de carácter nacional y obtener en ellas determinadas notas en función de las exigencias que diseña cada una de las universidades para sus diversos estudios al respecto de asignaturas y notas. Este diseño lo hace de forma autónoma cada universidad, aunque entre ellas suelen articular instancias coordinadoras con la intención de armonizar las diferentes exigencias de cada una.

La tabla 4, que se ofrece a continuación, refleja una síntesis de los elementos conceptuales básicos de los tres modelos descritos.

<sup>10</sup> Hacemos alusión aquí a Inglaterra y Gales.

**Tabla 4:** Modelos de abordar la cuestión del acceso a la universidad

Sistema de acceso	Forma de entrada	Efecto en el sistema económico-productivo	Ventaja destacable	Inconveniente destacable
<b>Sistema ABIERTO</b>	<b>Entrada libre</b> a la enseñanza superior sin más limitación que la capacitación certificada por el título obtenido en el nivel anterior	<b>Posible gran desajuste</b> entre los titulados superiores existentes y los necesitados por el sistema económico-productivo	Derecho a la educación respetado al máximo. Profundo respeto a la libertad del individuo para seguir los estudios superiores que desea.	Posible gran exceso de titulados.  Fuerza laboral muy capacitada que no ejerce profesionalmente en tareas de su cualificación.
<b>Sistema CERRADO</b>	<b>Entrada limitada</b> a la enseñanza superior, en función de las necesidades del sistema económico-productivo. Máxima selección entre todos los capacitados.	<b>Mínimo desajuste</b> entre los titulados superiores existentes y los necesitados por el sistema económico-productivo	Ajuste en el sistema económico productivo del número precisado de titulados.	Derecho a la Educación Superior muy limitado. Muchas personas capacitadas para seguir estudios superiores se quedan sin poder hacerlo.
<b>Sistema ENTREABIERTO</b>	<b>Entrada abierta</b> a la enseñanza superior para un número mayor de los que se necesitan en el sistema económico-productivo pero no libre para todos. Cierta selección entre todos los capacitados.	<b>Posible cierto desajuste</b> entre los titulados superiores existentes y los necesitados por el sistema económico-productivo.	Equilibrio entre el respeto al derecho a la educación y ajuste a las necesidades del sistema económico productivo.	Posible exceso de titulados.  Fuerza laboral muy capacitada que no se ocupa en tareas de su cualificación  Derecho a la Educación Superior algo limitado. Algunas personas capacitadas para seguir estudios superiores se quedan sin poder hacerlo.

Hay que tener en cuenta que los modelos aquí descritos son una simplificación didáctica de una realidad muy compleja y que, como en toda categorización teórica no existen casos reales que pertenezcan «puramente» a las categorías descritas. En esta ocasión en particular, prácticamente todos los casos se encuadrarían realmente en el modelo de sistema entreabierto, ya que, de alguna u otra forma y para algún caso concreto siempre se produce alguna selección para acceder a la universidad y nunca esa selección es tan rigurosa que se ajuste de forma exclusiva a las necesidades del sistema económico-productivo. La inclusión de cada caso que quiera estudiarse en una u otra categoría del modelo aquí ofrecido deberá hacerse atendiendo a una aproximación conceptual al «espíritu» del caso que se estudia más que a su materialización en la realidad (excesivamente compleja para atraparla en un esquema de modelos).

## **V. LA PROPUESTA DE REFORMA DEL ACCESO A LA UNIVERSIDAD EN ESPAÑA: UN PEQUEÑO ANÁLISIS REFLEXIVO**

No se pretende ofrecer ahora nada definitivo en torno al debate del acceso a la universidad. Se ha visto en los epígrafes precedentes que es una cuestión de poliédrica problemática y de muy diversa resolútica. Por ello lo que en este epígrafe se presenta no tiene mayor pretensión que servir como estímulo para la reflexión sobre el asunto, desde una visión particular de las propuestas actuales de reforma al sistema vigente en España, derivadas principalmente de lo que al respecto se dice en la *Ley Orgánica de Universidades* y en el Anteproyecto de la *Ley de Calidad Educativa* que prepara el gobierno.

En sí mismo, ya **el hecho de que se plantee una reforma del actual sistema de acceso a la universidad en España podría ser considerado con satisfacción** ya que el sistema vigente es criticado desde todos los sectores educativos y desde hace muchísimos años, lo que apuntaría la necesidad de su transformación.

De hecho, resulta sorprendente que el actual sistema español de acceso a la universidad, que deriva de la reforma educativa diseñada por la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 y la posterior inclusión de las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU) en 1974 —hace ya casi tres décadas—, siendo un asunto tan poco satisfactorio para nadie y por tanto tiempo criticado, no hubiera entrado antes en la agenda de la política educativa de los sucesivos ministros de educación españoles de los últimos tiempos. Se han ido haciendo cambios paulatinos en la estructura organizativa y curricular del Curso de Orientación Universitaria (COU) así como en el contenido y la organización de las PAAU, es cierto; pero el «espíritu» del sistema de acceso lleva siendo el mismo desde 1974 y es criticado desde entonces. Ni la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 introdujo cambios a ese respecto ni la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con ser de tanta envergadura estructural, supuso modificaciones en esta cuestión. En el caso de la LOGSE la sorpresa referida al inicio del párrafo podría rebasar para algunos el umbral de la decepción cuando se lee el artículo referido a la cuestión:

«El título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de Grado Superior y a los estudios universitarios. En este último caso será necesario la superación de una prueba de acceso que, junto a las calificaciones obtenidas en el bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos por aquél» (art. 29.2).

Ningún cambio sobre lo que había, salvo que las PAAU considerarían desde entonces las calificaciones del Bachillerato y no las del COU para guardar una obvia coherencia estructural con el nuevo sistema que la ley dibujaba.

Puede resultar difícil de digerir que una «revolución» estructural tan amplia no se atreviera a, si se me permite la expresión, «coger por los cuernos ese toro que en la plaza del sistema educativo llevaba tanto tiempo sin ser bien toreado». Es cierto que se trata de un tema polémico, cuya reforma probablemente hubiera conducido a medidas impopulares —y ya se sabe que esto suele resultar muy difícil de enfrentar para muchos políticos—. Pero no es menos cierto que la mayoría absoluta de la que disponía en el parlamento en aquel momento el partido del gobierno, el Partido Socialista Obrero Español, hubiera podido permitir poner en marcha cualquier medida, por impopular que fuera y por mucho que la oposición hubiera querido rentabilizar la impopularidad de la misma desde una perspectiva electoralista. Pero no fue así. Quizá no era el ámbito jurídico adecuado o quizá faltaron ideas, voluntad política, o coraje legislativo; desconozco el motivo, pero el caso es que la LOGSE pasó por la selectividad dejándola inmutada. Y puede que se perdiera una importante oportunidad.

Tampoco la primera legislatura del gobierno del Partido Popular hizo mucho al respecto del sistema de acceso a la universidad. Ahora bien, la coyuntura política era muy diferente puesto que había de gobernar en una mayoría sólo relativa, que obligaba a pactar constantemente cualquier propuesta legislativa. En ese contexto parlamentario modificar algo tan polémico como el sistema de acceso a la universidad hubiera requerido un trabajo ímprobo (y probablemente infructuoso). Por fin en esta segunda legislatura del Partido Popular se aborda el asunto. La iniciativa de hacerlo debe ser, cuando menos, bienvenida.

Hecha esta primera observación, pasemos a analizar el **contenido del cambio propuesto**, al que nos acercaremos poniendo énfasis en las modificaciones más significativas sobre el actual sistema vigente <sup>11</sup>, que se derivan explícitamente de los artículos 42 y siguientes de la *Ley de Universidades*:

---

<sup>11</sup> Todo lo relativo al sistema vigente de acceso a la universidad puede consultarse fácilmente en el sitio electrónico del Ministerio de Educación y Cultura: <http://www.mec.es/inf/comoinfo/acceso00-4.htm>.



«Artículo 42. Acceso a la universidad.

1. El estudio en la universidad es un derecho de todos los españoles en los términos establecidos en el ordenamiento jurídico.
2. Para el acceso a la universidad será necesario estar en posesión del título de Bachiller o equivalente.
3. Las universidades, de acuerdo con la normativa básica que establezca el gobierno previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria y teniendo en cuenta la programación de la oferta de plazas disponibles, establecerán los procedimientos para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en centros de las mismas, siempre atendiendo a los principios de igualdad, mérito y capacidad.

El Consejo de Coordinación Universitaria velará para que las universidades programen sus procedimientos de admisión de manera que los estudiantes puedan concurrir a universidades diferentes.

Artículo 43. Oferta de plazas en las universidades públicas.

1. Las Comunidades Autónomas efectuarán la programación de la oferta de enseñanzas de las Universidades públicas de su competencia y sus distintos centros, de acuerdo con ellas y conforme a los procedimientos que establezcan.

La oferta de plazas se comunicará al Consejo de Coordinación Universitaria para su estudio y determinación de la oferta general de enseñanzas y plazas que será publicada en el Boletín Oficial del Estado.

2. Los poderes públicos desarrollarán, en el marco de la programación general de la enseñanza universitaria, una política de inversiones tendente a adecuar la capacidad de los centros a la demanda social, teniendo en cuenta el gasto público disponible, la previsión de las necesidades de la sociedad y la compensación de los desequilibrios territoriales.

Artículo 44. Límites máximos de admisión de estudiantes

1. El Gobierno, por motivos de interés general o para poder cumplir exigencias derivadas de Directivas comunitarias o de convenios internacionales, de acuerdo con las Comunidades Autónomas y previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, podrá establecer límites máximos de admisión de estudiantes en los estudios de que se trate. Dichos límites afectarán al conjunto de las universidades públicas y privadas.

## Artículo 45. Becas y ayudas al estudio

1. Para garantizar las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, y para que todos los estudiantes, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas oportunidades de acceso a los estudios superiores, el Estado, con cargo a sus presupuestos generales, establecerá un sistema general de becas y ayudas al estudio destinado a remover los obstáculos de orden socioeconómico que, en cualquier parte del territorio, impidan o dificulten el acceso o la continuidad de los estudios superiores a aquellos estudiantes que estén en condiciones de cursarlos con aprovechamiento.

A lo cual hay que añadir que en la *Ley de Calidad* se introduciría, según el art. 36 del Anteproyecto, que el mencionado título de Bachiller del que habla el art. 42 de la LOU se obtendría mediante una Prueba General de Bachillerato (a modo de «reválida»):

## Artículo 36. Título de Bachiller

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una Prueba General de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.
2. La prueba versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato. La parte correspondiente a la Lengua Extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito. La calificación final del Bachillerato vendrá determinada por la media entre la calificación obtenida en la Prueba General de Bachillerato y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.
3. El Título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios.
4. De acuerdo con el artículo 42.3 de la Ley Orgánica de Universidades, el Gobierno establecerá la normativa básica que regule el establecimiento por parte de las Universidades de los procedimientos para la admisión de alumnos. En todo caso, entre los requisitos de acceso, se tendrá en cuenta la nota final del Bachillerato.

Así pues, a la luz de los textos arriba citados, las novedades a las que todo ello da lugar en lo referido exclusivamente al tema que aquí nos interesa, el acceso a la universidad, pueden sintetizarse en tres:

- a) Se implanta un examen final del bachillerato.
- b) Desaparecen las actuales PAAU.
- c) La responsabilidad del sistema de selección se desplaza, en parte, a las universidades.

**Estos cambios han sido muy criticados desde diversos sectores.** Un acercamiento somero a los argumentos de crítica que se esgrimen contra las reformas puede hacerse desde la versión electrónica del diario *El País* donde puede encontrarse una amplia encuesta<sup>14</sup> en la que se ha sondeado la opinión al respecto de estas reformas a sindicatos (CCOO, UGT, STES, CSI-CSIF y ANPE), asociaciones de padres (CEAPA y CONCAPA), agrupaciones de alumnos (Sindicato de Estudiantes, CES y CANAE) y patronales de la educación (FERE, CECE y ACADE). En esa encuesta uno de los resultados es que «es unánime entre todos los colectivos la opinión de que la actual prueba de selectividad ha fracasado». Sin embargo, las posturas ante las propuestas de modificación sugeridas son muy diversas y más aún, las alternativas ofrecidas desde los diversos grupos encuestados.

Para la mayoría de los colectivos de la encuesta, instaurar de nuevo la reválida sería un paso atrás para nuestro sistema educativo puesto que repite una situación del pasado (*la Prueba de Madurez* regulada por la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953, a la que ya nos referimos en los párrafos introductorios). La medida se presenta, pues, al menos como involucionista.

Otro grupo de argumentos gira en torno al eje de que una reválida supone desconfiar del propio sistema educativo, sobre todo de sus aspectos más directamente referidos a la evaluación. Un examen de reválida es visto como un mecanismo de control externo que tiene por objetivo verificar qué profesores y centros están cumpliendo la misión que les tiene encomendada el sistema, lo cual es ponerles, de alguna forma, en duda. Y es también poner en duda los mecanismos de supervisión que deberían detectar esos desajustes (caso de haberlos) y que dependen, dichos mecanismos, de la Inspección básicamente.

<sup>14</sup> <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010312/36ley.html>

Otro aspecto de crítica se centra en que esa prueba supondría un proceso selectivo más en sí mismo, con el componente de injusticia social que puede llevar consigo para aquellos alumnos procedentes de contextos socioculturales y económicamente más deprimidos. El problema se agrava porque es un examen no para un proceso «de ingreso» (como lo es ahora las PAAU) sino para la obtención de un título «de término» (y esto es muy importante) de un determinado nivel de la estructura de enseñanza de un país. Según este enfoque, eso podría dar lugar, de nuevo, a una educación elitista y a que se repitiera en España la injusta situación que suponía la existencia de unos egresados de la obligatoriedad escolar con Título de Graduado Escolar al término de la Educación General Básica y otros egresados del mismo nivel educativo sin más aval que un Certificado de Escolaridad sin valor académico ni profesional sino sólo administrativo.

En otras fuentes pueden encontrarse también críticas muy similares. Basta acercarse a la prensa de los meses de noviembre y diciembre de 2001. Tal vez las más sólidas pueden verse reflejadas en las que se plantean desde la Conferencia de Rectores de Universidades de España uno de los órganos más frontalmente opuestos a la LOU <sup>15</sup>.

Todas estas críticas, en el marco global de un enfrentamiento con la política educativa del gobierno, se han materializado en un año, el 2001, repleto de manifestaciones constantes —en las que no sólo participaban estudiantes sino también sindicatos, profesores, partidos políticos, etc.—, que han continuado durante el primer trimestre de 2002.

Pero como en toda controversia, también hay quienes están a favor de las medidas planteadas por el gobierno. Es el caso, por ejemplo, de la Federación Nacional de Catedráticos como se refleja en su «carta al director» publicada en LA RAZÓN el 14 de noviembre de 2001 o como queda explícito en la versión digital de EL MUNDO de fecha 23 de noviembre de 2001.

En efecto, también pueden plantearse **argumentos a favor de las reformas propuestas para el acceso a la universidad**. Veámoslo.

La acusación de involución o retroceso está muy cargada negativamente por la propia expresión empleada («reválida») y que es propia de un sistema usado en

---

<sup>15</sup> Todos los documentos de la CRUE relacionados con la LOU pueden encontrarse en la dirección electrónica <http://www.crue.org>

época de Franco, concretamente, y como ya se indicó, con la prueba de madurez de 1953. No obstante, con independencia de la carga del término, retomar una medida del pasado, si es eficaz, no tiene por qué ser negativo en sí mismo. Lo importante de la eficacia de una medida no es que sea nueva o vieja, sino positiva o negativa.

En segundo lugar, el examen de final de bachillerato no tendría por qué ser apreciado como un control exigido desde la desconfianza sino que puede ser también interpretado como un control desde la necesidad de garantizar la igualdad de criterios de evaluación entre diferentes centros. El Estado, como garante de la igualdad de oportunidades en materia educativa establecería ese mecanismo para asegurarla.

Por último, el elitismo que se argumenta no tiene por que existir puesto que si el examen pone en evidencia diferencias de formación debidas a causas ajenas al proceso educativo lo único que hace dicho examen es poner de manifiesto un desajuste del propio sistema que no debería haberse producido puesto que, en el buen entendido de un funcionamiento correcto del sistema, el sistema educativo, tras más de diez años de operar en los procesos de aprendizaje formal de los sujetos, debería haber sido capaz de minimizar los efectos de las diferencias sociales y económicas. De hecho, la extensión de la obligatoriedad escolar tiene como uno de los argumentos sustantivos el proporcionar una oportunidad única a las sociedades para minimizar las diferencias socio-económicas mediante el instrumento de la educación. Si el examen final de bachillerato selecciona no es por que exista ese examen, sino porque el funcionamiento del sistema está siendo deficiente y lo que haría ese examen es ponerlo de manifiesto y permitir, por tanto, abordar el problema en la base, esto es, en el devenir de los años previos que conforman la estructura del sistema educativo.

Por añadidura, si hablamos, como es el caso, de un examen terminal al final de un tramo No-Obligatorio –y este aspecto es esencial tenerlo en cuenta–, el argumento de la consecución del mismo título por parte de todos los participantes en dicho nivel pierde mucho de su sentido.

Pero nos quedan todavía muchas líneas de reflexión en este intrincado debate.

En primer lugar, la desaparición de las PAAU no es tal, sino que en realidad lo que se hace es recolocarlas en un lugar de mucha mayor lógica estructural. La mayoría de los países europeos de nuestro entorno exigen un examen terminal de secundaria, con cierto carácter externo a los propios centros, para la obtención del título de

Bachiller. Ya lo vimos en páginas anteriores. Eso en España no ocurre. Ese mecanismo de control externo se hace posteriormente a la concesión del título de Bachiller y son las PAAU. La solución propuesta me parece, ya de entrada, mucho más acorde con la tendencia general que se aprecia en nuestro entorno europeo (Francia exige los exámenes de *Baccalaureat*, Alemania el *Abitur*, Italia el de *Maturità...*)<sup>18</sup>.

Por otra parte, el Bachillerato es un nivel de secundaria y por tanto compete a los profesores de secundaria validar su superación. Si hay que hacer un control externo a esa superación, debe ser, en todo caso, responsabilidad de los profesores de secundaria. Se comentó al principio que muchos de estos profesores viven las PAAU como una intromisión de instancias ajenas, justificada desde la desconfianza, en su misión evaluadora de la capacidad de los sujetos para acceder a la universidad. Con la propuesta, ambos aspectos se separan. Por un lado el profesor de secundaria avala la terminación de un período de estudios que, además, se revalida por otros profesores del mismo nivel del sistema. Por otro, las instituciones universitarias establecen sistemas de selección para los estudios que ofrecen.

Además, con esta propuesta, se dota al bachillerato no sólo de un carácter propedéutico (como vía para acceder a la universidad) sino que el Bachillerato cobra una entidad terminal en sí mismo al margen de servir como vía de entrada a la universidad y es porque, con independencia de la obtención del título de bachiller, superando el examen que se requiere para ello, si se quiere entrar en la universidad se participará en otro proceso selectivo. Al separar examen de Bachillerato del proceso selectivo para ingresar a la universidad, el Bachillerato adquiere un sentido propio, y ampliado, y los profesores de secundaria recuperan parte de la dignidad profesional que perdieron con las PAAU. Al margen de que ese examen terminal puede convertirse, además, en un instrumento de información enriquecedora para el mercado laboral, en tanto en cuanto puede ser una fuente de información «extra» sobre las aptitudes de los sujetos, sus capacidades y sus conocimientos sobre diversas áreas, lo cual puede ser muy útil para los empleadores de aquellos bachilleres que quieran desviarse hacia el sistema económico-productivo.

Cuestión distinta es cómo organizar ese examen que conceda el título de Bachiller. Poco se puede opinar al respecto puesto que, hasta el momento, casi

---

<sup>18</sup> En la bibliografía pueden encontrarse algunos estudios comparados sobre el acceso a la universidad en algunos países de nuestro entorno europeo. También al respecto se puede encontrar una publicación digital de Francesc Pedró titulada *El Acceso a la Universidad en Europa* (<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/636/inter1.html>).




ninguna es la información aportada desde el Ministerio relativa a eso. Habrá que esperar algún tiempo para disponer de esa información. Tendremos que esperar al desarrollo legislativo de la Ley, dentro del cual se ubicará probablemente algún tipo de disposición jurídica estableciendo el contenido y la organización de dicho examen. Hasta que ese momento llegue quizá deberíamos también echar un vistazo a las pruebas de otros países para aprender de ellas lo máximo posible. Hay aquí todo un trabajo extenso que hacer por parte de los comparatistas de la educación.

Respecto al hecho de que además de estar en posesión del título de Bachiller los alumnos deban someterse a procesos selectivos de ingreso, no debe resultar extraño a nadie pues, como vimos al hablar de los modelos, el sistema mixto es el más generalizado de nuestro entorno. En nuestra Unión Europea es, desde luego, clarísimo. De forma gráfica, la tabla que se ofrece a continuación, extraída de la publicación de EURYDICE *Dos décadas de reformas en la Educación Superior en Europa* muestra que en la Europa de los quince es prácticamente unánime una selección de los alumnos (entre los que ya han demostrado estar capacitados para seguir estudios universitarios) al menos para algunas de las carreras.

**Tabla 5:** Selección en el ingreso al sector universitario según EURYDICE. Evolución 1980-1996

País	1980	1996
ALEMANIA		
AUSTRIA		
BÉLGICA		
DINAMARCA		
ESPAÑA		
FRANCIA		
FINLANDIA		
GRECIA		
HOLANDA		
IRLANDA		
ITALIA		
LUXEMBURGO		
PORTUGAL		
REINO UNIDO		
SUECIA		

Interpretación de la tabla:

-  No hay selección prácticamente en ningún estudio.
-  Hay selección en ciertos estudios.
-  Hay selección en la mayoría de los estudios.

FUENTE: EURYDICE (2000): *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards* (Brussels, EURYDICE), pp.108.

Otro aspecto de cambio que introduce la reforma es que, a partir de ahora, serán las universidades las que establezcan esos criterios de selección.

Vimos al principio que uno de los ejes esenciales de la cuestión era el respeto escrupuloso al principio de igualdad de oportunidades. Si ese principio se respeta creo que no cabe crítica a esta propuesta. Y para que se respete, basta con consensuar desde las instancias que proceda a nivel nacional, de las Comunidades Autónomas y de las propias universidades, algunos criterios fundamentales. Dicho de otro modo, si desde la administración educativa y las instancias sociales se controla que el «abanico» de mínimos y máximos que suponen los criterios de selección que pueden establecer las distintas universidades cumplan ese principio de igualdad de oportunidades la medida no tendría por qué ser criticada.

Y la LOU creo que es respetuosa en ese sentido. Su artículo 42.3 indica que el Consejo de Coordinación Universitaria tomará parte en el proceso mediante el cual las universidades determinen su oferta de plazas y, lo que es aún más importante, que las universidades «establecerán los procedimientos para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en centros de las mismas siempre con respeto a los principios *de igualdad, mérito y capacidad*» (subrayado nuestro). Como queda claro, las expresiones de igualdad, mérito y capacidad que recoge la ley no pretenden sino seguir con literalidad aquellas que se mencionan en los documentos internacionales al respecto y que ya analizamos en páginas precedentes.

Además, esta propuesta potencia, creo yo, el principio de autonomía universitaria, consagrado ya desde nuestra constitución de 1978 en su art. 27. 10.

No quisiera terminar estas reflexiones sin indicar **tres aspectos que hay que tener en cuenta en el panorama futuro del problema**. El primero, que en España estamos muy acostumbrados a identificar Universidad con Educación Superior, en parte justificadamente, debido a la estructura que generó la Ley General de Educación de 1970, que prácticamente colocaba bajo el paraguas universitario toda la formación superior, y que no ha sido aún borrada del inconsciente colectivo a pesar de los esfuerzos en esa línea realizados a partir de la nueva estructura diseñada en la LOGSE. Si se diversifica aún más la oferta en enseñanza superior y la sociedad española ve en nuevas ramas de la misma una verdadera oferta útil para acceder al mercado laboral, la universidad podrá ser más libre en sus procesos selectivos (que no dependerán tanto de un exceso de demanda, sino del convencimiento de que a ella deben llegar los más



capaces en términos de aptitudes intelectuales y académicas) y recolocarse en el sistema educativo en el lugar que le corresponde, donde se forma a los trabajadores más cualificados y, sobre todo, donde se capacita para el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la evolución demográfica de la población en edad universitaria, claramente en descenso desde hace ya años (véase de nuevo la tabla 3). Decíamos que ya hay en España más de 60 universidades. Ello amplía la oferta de plazas y con una demografía reduciendo la clientela potencial... no creo que realmente las universidades se conviertan en excesivamente selectivas a la hora de admitir alumnos. Más bien creo que entrarán en una competencia a la baja en sus criterios de admisión para poder cubrir sus plazas ofertadas. Sobre todo en las carreras de menor demanda. Lógicamente, eso no será así en las carreras en que la demanda supera con mucho la oferta tales como medicina o algunas ingenierías.

Pero esa posible perversión del sistema de acceso para las carreras menos demandadas hay que evitarla a toda costa. La madurez de los alumnos que ingresen en la universidad otorga, en gran parte el tono de lo que luego esa universidad es. La selección hay que cuidarla. Por eso es importante que los criterios de selección no se hagan tanto en virtud de la demanda cuanto del convencimiento, «teórico» si se me permite la expresión, de que estamos ante el más alto nivel educativo posible y que, por tanto, exige las más altas capacidades académicas. Un contexto social tan exigente para las habilidades relacionadas con la información como es la sociedad del conocimiento en la que vivimos, exige universitarios que, ya desde su entrada, tengan una magnífica habilidad instrumental para utilizar la información y, lo que es más importante, saber aprovecharla.

Y, en tercer lugar y por último, hay que ser plenamente conscientes de que la realidad nacional se nos está quedando pequeña desde el ingreso de España en la Unión Europea y no sólo en el terreno económico (la integración de algunos países europeos en una moneda única es sólo la punta del *iceberg* de un proceso de integración política mucho más amplio). El terreno educativo no es ajeno a esa integración europea. Desde las instituciones de la Unión hace ya muchos años que se diseñan políticas armónicas para todos los estados y se lanzan programas educativos tales como el SÓCRATES y el LEONARDO, tendentes a crear un auténtico espacio común educativo europeo. Y en el terreno de la Educación Superior con más intensidad aún, si cabe decirlo. La acción ERASMUS (antiguamente un

programa independiente y hoy integrada en el programa SÓCRATES) persigue la formación europeísta de los universitarios mediante la obtención de parte de los créditos precisados para su título en universidades de un país europeo distinto al del cual él es originario. Por su parte, las declaraciones de La Sorbona y de Bolonia<sup>19</sup> ponen de manifiesto la «iniciativa de creación de una Zona Europea dedicada a Educación Superior» (*Declaración de La Sorbona*) con medidas concretas que deberán completarse antes de que termine esta primera década del tercer milenio, tales como adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, establecer estructuras comunes en los estudios de enseñanza superior (dos ciclos más un tercero de doctorado exigiendo el cumplimiento completo de cada uno de ellos para iniciar el siguiente), emplear un sistema intercambiable de créditos, etc. (*Declaración de Bolonia*).

Ese espacio europeo común de Educación Superior requerirá también medidas armónicas en lo que a las políticas nacionales de acceso a ese nivel se refieren. Incluso armonización en la forma de obtener la titulación al final de Bachillerato. Quizá no estemos lejos en absoluto de la posibilidad de establecer un diploma de Bachiller europeo, que tenga el mismo valor académico en toda Europa y que sea un requisito mínimo para el ingreso en cualquier universidad de la Unión. Quizá tampoco estemos muy lejos de pensar en la Unión Europea como un distrito universitario único. Y en esa línea, las reformas propuestas por la LOU van bien encaminadas, puesto que se aproximan a las soluciones adoptadas en los países europeos de nuestro entorno<sup>20</sup>.

Espereamos que culminen realmente en cambios hacia una dirección de excelencia que puede colocar a España, y con ello contribuir a que se coloque Europa en «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social» uno de los grandes objetivos de Europa para el siglo XXI<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, hecha en La Sorbona, París, el 25 de mayo de 1998 (localizable en la web en <http://www.universia.es>) y *Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación*, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999 (localizable en la web en <http://www.universia.es>).

<sup>20</sup> Ese nuevo entorno de pertenencia política que es Europa es significativamente recogido en la ley, ya que en ella se dedica un título específico, el XIII, al espacio europeo de enseñanza superior, y bajo ese epígrafe se puede leer que «En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las Comunidades Autónomas, y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior» (art. 87).

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- COMISIÓN EUROPEA 1999/2000 (2001): *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea* (Luxemburgo, Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas).
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (1999): *Estadística universitaria* (varios cursos) (Madrid, MEC).
- EUROPEAN COMISIÓN (1994): *Higher Education in The European Union* (Brussels-Luxembourg, ECSC-EC-EAEC).
- EURYDICE (1993): *Requirements for Entry to Higher Education in the European Community* (Bruselas, EURYDICE).
- EURYDICE (2000): *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* (Brussels, European Commission).
- EURYDICE/CEDEFOP (2000): *Sistemas educativos y de formación inicial en la Unión Europea* (Disponible sólo en versión electrónica en la página de EURYDICE (<http://www.eurydice.org>)).
- FERNÁNDEZ, A. y JENKER, S. (Eds.) (1995): *Declaraciones y Convenciones Internacionales sobre el derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza* (Frankfurt, Info3-Verlag).
- GONZALEZ, B. y VALLE, J. M. (1990): *El sistema de acceso a la Educación Superior en seis países de la C.E.* (Madrid, CIDE).
- ITEM-FSM-IEPALA (1999): *Guía del Mundo. El mundo visto desde el Sur* (Uruguay, ITE -Fundación Santa María-IEPALA).
- MEC (1993): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y normativa complementaria* (MEC, Madrid).
- MUÑOZ REPISO, M.; MUÑOZ, F.; PALACIOS, C. y VALLE, J. M. (1991): *Las calificaciones en las pruebas de aptitud para el acceso a la universidad* (Madrid, CIDE).

---

<sup>21</sup> Dicho objetivo se formula por vez primera en la Unión Europea en el marco de la Declaración del Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000) y centra el Informe de la Comisión Europea titulado *Futuros objetivos precisos de los Sistemas Educativos* (de 31 de enero de 2001).

MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. (Dir.) *et al.* (1997): *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate* (Madrid, CIDE).

MUÑOZ VITORIA, F. (1993): *El sistema de acceso a la universidad en España. 1940-1990* (Madrid, CIDE).

UNESCO (2000): *The right to education. Towards education for all throughout life* (Paris, UNESCO).

VALLE LÓPEZ, J. M. (1994): El acceso a la Universidad de algunos países de la Unión Europea, *Revista Tarbiya*, 7 (Madrid, UAM).

### **REFERENCIAS INFORMÁTICAS**

La localización en la red electrónica de información (World Wide Web) de documentos mencionados en este artículo está referenciada a pie de página en cada caso.

---

## RESUMEN

---

El presente artículo se acerca a la problemática del acceso a la universidad con motivo del debate que al respecto ha generado en España el anteproyecto de Ley Orgánica de Universidades, que pretende reformar el actual sistema, y las informaciones relativas a un posible examen final de Bachillerato a modo de reválida.

Se inicia con un repaso a la visión supranacional respecto del acceso a la Enseñanza Superior dejando de manifiesto que en esta visión el eje esencial del debate es la igualdad de oportunidades. Posteriormente, se intentan ofrecer las diferentes caras que presenta ese poliedro que es la cuestión del acceso a la universidad desde los estudios de secundaria, recorriendo planos relacionados con la educación, la demografía, la socioeconomía, el mercado laboral... Después, se hace un intento de sistematizar en tres posibles modelos –abierto, cerrado y entre-abierto– las diferentes formas de abordar esa cuestión que se encuentran en distintos sistemas educativos de nuestro entorno. El artículo finaliza apuntando una perspectiva personal de la propuesta de reforma española en el marco dibujado por las coordenadas ofrecidas en los apartados anteriores.

---

## ABSTRACT

---

Nowadays, there is a huge debate going on in Spain about *Access to University* due to the reform planned by the government and outlined in the *Ley Orgánica de Universidades (Universities Organic Act)*. This paper tries to examine the issue in order to clarify different arguments related to it. It begins with the supranational perspective. It asserts that the main point of discussion should be focused on equal opportunities. Afterwards, the article presents the issue of access to university as a polyhedron, because it has many different aspects that have to do with socio-economic aspects, educational background, political views... After that, the author discusses possible theoretical models for addressing the problem, based on the ways of dealing with the issue that are used in different countries. He labels them as the «closed model», the «open model» and the «half-open model». To finishing the article the author offers his personal point of view on the issue and, more specifically, on the Spanish government's plans for reform.