

# Bachillerato y universidad: selectividad o disfunción

Fernando Arroyo Ilera

A pesar del carácter eminentemente pre-universitario que el bachillerato ha tenido casi siempre en nuestro país, su relación con la universidad se reduce hoy día, en la mayoría de los casos, a la selectividad. Es decir, las pruebas de acceso que los alumnos que han aprobado aquel nivel educativo, y a pesar de ello, deben superar para poder acceder a los estudios universitarios. De esta forma, el normal discurrir desde la enseñanza media a la superior, de la que el bachillerato era la antesala natural, ha terminado reduciéndose a la preparación de unos ejercicios que los alumnos realizan en tres días, ante unos tribunales nombrados al efecto. Las calificaciones de estas pruebas no sólo permiten o no el acceso a los estudios universitarios, sino que, según la puntuación obtenida, dirigen a los alumnos inevitablemente hacia una determinada especialidad, marcando así su futuro profesional y vital.

Ello es una evidente perversión de un sistema que, configurado a lo largo de los últimos setenta años, ha acabado por convertirse en la más clara y evidente manifestación de la

**El paso desde la enseñanza media a la superior, de la que el bachillerato era la antesala natural, ha terminado reduciéndose a unos ejercicios que los alumnos realizan en tres días, cuyas calificaciones no sólo les permiten el acceso a la universidad, sino que también les dirigen alumnos inevitablemente hacia una determinada carrera**

crisis de nuestro bachillerato y en una de sus causas determinantes. En esos *tres días de junio* no sólo se dice qué alumnos pasan a la universidad y quiénes no, sino también a qué Facultad o estudios. Además y a la vez, la selectividad, en cuanto única prueba externa del sistema educativo español en su nivel medio, realiza otras funciones no menos importante, como es la tácita evaluación de los centros que imparten el bachillerato y la comparación oculta de los dos subsistemas: público y privado, con las implicaciones que ello conlleva. Demasiadas cosas, como puede verse, para tan corto espacio de tiempo y de medios.

Fue a principios de la década de los cuarenta del pasado siglo cuando se estableció, por vez primera en España, la obligatoriedad para todos los bachilleres de superar unas pruebas finales del ciclo para acceder a la universidad. Hasta esa fecha, y como era lógico, sólo con haber aprobado la totalidad de los cursos del bachillerato era suficiente. Desde entonces, ese filtro o control ha estado presente en todas las numerosas reformas que ha sufrido nuestra educación, aunque bajo diversos formatos y nombres: exámenes de estado, pruebas de madurez, curso preuniversitario, curso de orientación, pruebas de acceso, etc. Cada una de éstas decían pretender distintos objetivos y mejorar así los defectos de la anterior prueba, pero lo único que conseguía era añadir una nueva variable al proceso, creando mayores problemas que los que se pretendían evitar. Todas ellas con un denominador común:

establecer un sistema de control externo en el paso precisamente del bachillerato a la universidad. Control sobre los alumnos y sus conocimientos, por supuesto, pero también y de forma indirecta, sobre los centros y sobre la totalidad del mismo sistema educativo. Intentaremos precisar estos extremos para comprender mejor la naturaleza del problema.

En primer lugar, por lo que respecta al control sobre los alumnos, las vigentes pruebas de selectividad realizan tres funciones distintas, que debían estar separadas y que lo han estado en otras ocasiones, pero que por economía de esfuerzo o simplificación académica han terminado coincidiendo en un solo acto administrativo: pruebas de grado del bachillerato, pruebas de madurez para el acceso a la universidad y mecanismo de distribución entre los distintos estudios universitarios. Esta superposición de funciones en una sola prueba y con una sola nota es la razón principal de la mayoría de sus problemas y está determinada, a su vez, por la existencia de otros controles "ocultos" que actúan en un segundo plano, respecto al mismo bachillerato y al funcionamiento de los centros educativos que lo imparten.

En el primer caso, el bachillerato ha sido, desde sus orígenes, una educación dual. Por un lado, ha tenido una clara función propedéutica o preparatoria de cara a la universidad, por otra pretende una formación más general, dirigida a toda la población. Al principio, predominaba la preuniversitaria

sobre la generalista, pero con el paso del tiempo y el aumento del nivel de vida, se invirtieron los términos y el bachillerato se ha convertido en una enseñanza secundaria, general y obligatoria, simple ampliación de la Primaria. Como fácilmente se comprenderá, ambos objetivos son difícilmente compatibles. La creciente comprensividad de la enseñanza secundaria va en detrimento de su función propedéutica y selectiva, por lo que tuvo que recurrirse a pruebas finales de ciclo o revalidas que, hoy día, se hacen coincidir precisamente con la selectividad.

La otra función de control sobre los centros educativos, públicos o privados, oficiales o confesionales, es mucho más sutil y enlaza directamente con uno de los principales problemas político-pedagógicos que han caracterizado a la educación española durante los dos últimos siglos. En efecto, la existencia en nuestro país de un sector educativo de extraordinario poder político e influencia social, como son los colegios religiosos en competencia con los institutos oficiales, ha planteado un problema comparativo de difícil solución. Los alumnos de estos últimos, enseñados y calificados por catedráticos no requerían, como parece lógico, de ningún otro refrendo oficial para obtener la correspondiente titulación. Pero no ocurría así con los de los privados que, sin entrar en la cualificación de su profesorado, siempre han necesitado de una posterior convalidación oficial, mediante pruebas externas ante tribunales formados por funcionarios docentes. Ello era visto por estos últimos

como una ventaja comparativa para los primeros, denunciada constantemente por los dirigentes de las instituciones religiosas.

Como ha señalado Díaz Laguardia, la discusión, disfrazada de razones pedagógicas: libertad de enseñanza para unos, calidad de la educación para otros, encubre dos diferentes concepciones ideológicas sobre el mismo carácter y finalidad del sistema educativo que ha llegado hasta nosotros. Por eso, se pensó, como solución ideal y salomónica, sustituir los exámenes oficiales de convalidación del bachillerato de los centros privados, por unas pruebas de acceso a la universidad, ante profesores universitarios, a las que por su carácter selectivo general debían someterse indistintamente alumnos de colegios e institutos.

Todas estas cuestiones han ido configurando un proceso de creciente disfunción que ha terminado afectando a la totalidad de nuestro sistema educativo, como intentaremos analizar en su evolución histórica.

### La Ley de 1938 y los orígenes de la cuestión

Ésta fue la situación que dio lugar al *Examen de Estado*, establecido por la Ley de 1938, del ministro Pedro Sainz Rodríguez. Como fácilmente se comprenderá, el naciente Estado franquista, en cuyo seno coexistían dos ideologías educativas dispares: falangistas y confesionales, buscó el equilibrio entre ambas, diseñando, por un lado, un *bachillerato*

*universitario* de siete años de duración, claramente propedéutico, humanístico y nada comprensivo, como querían los primeros, pero culminando en un "examen de estado" para evitar el control de los catedráticos de instituto sobre los alumnos de los colegios religiosos, máxima aspiración de éstos desde hacía largo tiempo.

Dicho examen fue uno de los aspectos más novedosos de la nueva legislación, junto al enfoque doctrinario nacionalcatólico que, como era de esperar, se dio a la Enseñanza Media. Así lo expresa, con la retórica propia del momento, el preámbulo de la Ley:

*Suprimida la rémora y preocupación nociva de los numerosísimos exámenes anuales y por asignaturas, quedará tan sólo como examen final que puede llamarse el "examen de Estado del Bachillerato" conjunto de pruebas escritas y orales, que se han de realizar al final de los siete años del mismo, ante un tribunal especial organizado por las universidades, volviendo el Bachillerato, como era tradicional en España, a incorporarse orgánicamente en la medida de lo posible a la institución universitaria (Ley de 1938. Preámbulo).*

En realidad, lo que la Ley establecía, recurriendo con extraordinaria habilidad a criterios pedagógicos y a la tradición universitaria de nuestro Bachillerato, era la equiparación

del profesorado de los colegios, muchos de ellos con escasa titulación, sobre todo en aquella época, con los catedráticos de instituto, al decretarse para éstos "la separación absoluta de la función docente y examinadora". Esta última se encargaba a los "profesores de universidad y otros elementos docentes o personas técnicas que no ejerzan función de Enseñanza Media en el Distrito".

Esta intención de marginar al profesorado oficial quedó también reflejada en otros escritos y conferencias de los autores de la norma. Es el caso de José Penmartín Sanjuan entonces jefe del Servicio Nacional de Enseñanzas Superior y Media del Ministerio de Educación Nacional, que participó activamente en la redacción de la Ley y en la difusión de sus virtudes:

*En cuanto a los examinadores, porque dividían en dos castas a los enseñantes de España: los que examinaban a sus propios alumnos y a los ajenos, y los que no examinaban a nadie. Cosa que, aún admitiendo, como admito, la superior preparación del Cuerpo de Catedráticos de Instituto, producía un verdadero desequilibrio, una inadecuación en las relaciones entre ambas enseñanzas<sup>1</sup>.*

Ésta fue la razón, claramente política e ideológica, que dio lugar a las debatidas pruebas de acceso a la universidad, entonces

1. José Pemartín: *Propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato*. Conferencia a los padres de familia de San Sebastián. Madrid. Ministerio de Educación Nacional, 1938

"exámenes de Estado", que todavía venimos padeciendo. Si se hizo intervenir a ésta institución en el proceso, no fue por la necesidad de que la misma controlara el nivel de sus futuros alumnos —que también—, sino sobre todo el de los centros privados que, a partir de entonces y durante decenios, iban a ser los principales formadores de los bachilleres y, a la vez, impedir que dicho control lo realizaran, como hubiera sido lógico y venía ocurriendo hasta entonces, los catedráticos y demás funcionarios docentes de Enseñanza Media.

Este examen de Estado, que el citado Pemartín llegó a comparar con el "temor de Dios"<sup>2</sup>, constaba de varias pruebas, que fueron reguladas en enero de 1939. Los ejercicios se realizaban en cada universidad, ante un tribunal compuesto por cinco profesores de la misma y se agrupaban en dos fases:

Primero un examen escrito eliminatorio (latín y griego, idioma moderno románico, idioma anglo-germánico, un problema de matemáticas y una breve disertación sobre las materias fundamentales estudiadas por

el alumno. Superado este examen, el alumno debía enfrentarse a una prueba oral sobre unos cuestionarios que el Ministerio emitía todos los años referidos a las asignaturas del plan de estudios<sup>3</sup>.

Como puede verse, se trataba de unas pruebas de conjunto, en las que los alumnos debían demostrar las destrezas y conocimientos adquiridos a lo largo de siete años, y en las que, al margen de la dureza de los ejercicios, estaba presente la preocupación por el anonimato de los alumnos, objetividad y automatismo en la corrección y la importancia de las faltas de ortografía. Preocupación que, al margen de otros resultados, se mostrará constante hasta nuestros días

### Las primeras reformas: la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953

Pero el conflicto entre enseñanza oficial y privada, entre institutos y colegios siguió gravitando durante décadas sobre la organización de las pruebas de acceso. En 1953

2. "Puede decirse que análogamente al santo temor de Dios, inicio de la sabiduría, también es inicio de la sabiduría de los alumnos el santo temor al examen de Estado", Formación clásica y formación romántica" Madrid Espasa-Calpe. Cit. Villanueva
3. El mencionado Pemartín veía así estas pruebas en una conferencia pronunciada ante los padres de familia: *Así será la prueba final del Bachillerato, sencilla, pero fuerte, absolutamente imparcial y objetiva. Habrá un examen escrito eliminatorio que consistirá en la traducción de un cierto número de autores latinos, otra de griegos, otras dos de los idiomas modernos, una composición o narración de Historia o Literatura patria en que el alumno podrá demostrar con brillantez su madurez y conocimientos. Y será reglamentada tan objetivamente esta prueba, que para el examen escrito eliminatorio los catedráticos juzgadores no sabrán de quien son los escritos, afectos tan sólo a un número de orden. Y que el número de faltas a que se dé margen para ser eliminado, será reglamentado tan precisamente, que casi automáticamente el juzgador podrá calificar los escritos con absoluta imparcialidad y objetividad. En el examen oral complementario se juzgará de modo general al alumno, teniendo además en cuenta la brillantez, el crédito y la solvencia de las firmas estampadas en su Libro de calificación escolar.*

se promulgó la Ley de Ordenación de Enseñanza Media del ministro Ruiz Jiménez, en la que se establecía un bachillerato con dos ciclos: elemental más generalista y superior de carácter propedéutico, para intentar así hacer compatible la disyuntiva básica de este nivel de estudios, con dos controles o reválidas al final de cada ciclo, tal como puede verse en el cuadro 1.

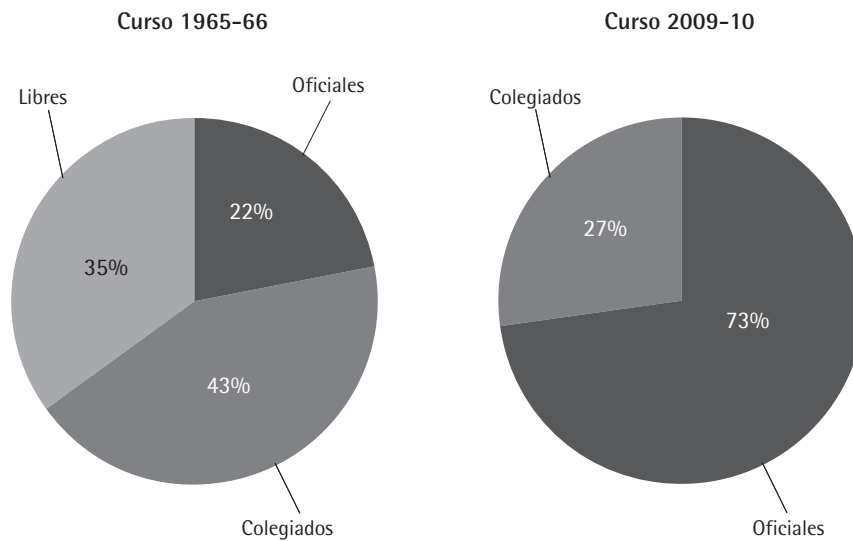
En esta situación, lo que ya no tenía sentido es que los tribunales de ambas reválidas (elemental y superior) estuvieran integrados únicamente por profesores universitarios, siendo preciso el concurso de catedráticos de instituto. Ello provocó la inmediata reacción de la Conferencia de Metropolitanos de las diócesis españolas, antecedente de la Conferencia Episcopal, a la sazón presidida por el cardenal Pla y Daniel que advirtió de los riesgos que supondría para el Estado no respetar los *derechos* que asistían a los centros

de la Iglesia, en concreto en lo referente a la "composición de los tribunales en orden a salvaguardar la paridad de condiciones para los alumnos de los distintos centros de enseñanza". Por su parte, los rectores de las doce universidades de la época, únicos con capacidad institucional para hacerlo, se mostraron muy críticos con la postura eclesial, declarando sentir como "ofensa propia la crítica y recelo que públicamente se infieren por algunos defensores de la enseñanza privada a los profesores de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media y declaramos nuestra repugnancia por las alabanzas a la universidad que suponen desprecio a las profesores de Instituto". La solución, necesariamente salomónica ante la magnitud de los agentes en conflicto, fue la constitución de dos tipos de Tribunales de Grado, uno para los alumnos de la enseñanza oficial, libre y autorizada, en los que podían participar catedráticos de Instituto

*Cuadro 1*  
**Estructura del bachillerato según la LOEM de 1953**

	Bachillerato elemental	Bachillerato superior
Carácter	Generalista	Propedéutico
Duración	4 cursos (11-14 años)	2 cursos (15-16 años)
Reválida	Grado elemental	Grado superior
Presid. Tribunal	Inspector E. Media	Catedrático universidad
Vocales	Catedráticos Inst. otro distrito Prof. Religión nombrado obispo Vocales de los centros	Insp. EM y Cat. Inst. otro distrito Prof. Religión nombrado obispo Vocales de los centros
Título emitido por	Director Instituto correspondiente	Rector

Figura 1  
Distribución alumnos matriculados en el bachillerato según titularidad del centro (1965-66 / 2009-10)



y otro para los centros de la Iglesia formado únicamente por catedráticos de universidad e Inspectores de Enseñanza Media. Así, de forma tan evasiva y salomónica, se intentó solventar el problema que, no obstante, renace periódicamente, como parece puede volver a ocurrir en nuestros días.

A la vez, y como consecuencia del desarrollo económico que se iniciaba por aquel entonces, se emprendió una política de construcción de centros públicos de nivel medio que, en pocos años, invirtió la proporción de escolarización entre colegios e institutos, (figura 1ª), lo que restó virulencia al enfrentamiento y disminuyó la necesidad del control público sobre la enseñanza privada. Fue

entonces, y también como consecuencia de ello, cuando empezó a cobrar importancia la otra variable oculta del proceso: el control sobre los conocimientos y la formación de unos bachilleres que durante cuatro años habían cursado estudios predominantemente generalistas no dirigidos a la universidad, es decir, la disyuntiva entre *selectividad* y *comprensividad*.

Por esa razón, por vez primera en nuestra historia, la Ley de 1953 creaba un curso específicamente preuniversitario para el acceso a la universidad, de carácter exclusivamente formativo, que pretendía dotar a los alumnos de las capacidades intelectuales básicas —competencias diríamos hoy

día— que se suponía debía poseer todo universitario. Este nuevo curso Preuniversitario sustituía al 7º del antiguo Bachillerato, como curso autónomo y separado del mismo, evidenciando así su carácter específico y monográfico. No se pretendía pues la adquisición de nuevos conocimientos, tarea que debían haber cumplido los seis cursos anteriores. Por ello el preuniversitario carecía de programas cerrados o de materias concretas que eran organizadas, al menos al principio, por los propios centros bajo la tutela y programación de la Inspección de Enseñanza Media y en colaboración con la universidad<sup>4</sup>. Los exámenes finales eran organizados por ésta, mediante tribunales nombrados por el Rector e integrado por catedráticos de universidad e inspectores de Enseñanza Media.

*Los Bachilleres de Grado Superior que aspiran al ingreso en las Facultades Universitarias [...] seguirán bajo la responsabilidad académica de los Institutos Nacionales o de los Centros no oficiales, reconocidos superiores de Enseñanza Media, un curso preuniversitario para completar su formación. Todos los alumnos serán ejercitados en la lectura y comentario de textos fundamentales de la literatura y el pensamiento, en la síntesis de lecciones y conferencias, en trabajos de composición y redacción literarias y en ejercicios prácticos de los idiomas modernos estudiados. Además, los*

*de Letras realizarán ejercicios de traducción de idiomas clásicos, y los de Ciencias, temas de Matemáticas y Física (Ley de OEM de 1953, art. 83).*

Pero una vez más, en este caso la primera de una larga serie, se va a producir una notable disfunción entre la teoría y la práctica, entre las intenciones de los programadores y la realidad de su aplicación. Las dificultades de organizar unas pruebas finales de carácter selectivo para evaluar la madurez y las capacidades intelectuales del futuro universitario, para lo que ni universidad ni Inspección estaban preparadas, obligó en sucesivos órdenes ministeriales, a ir cerrando el currículo del curso, regulándose las asignaturas y estableciéndose cuestionarios para hacerlo más acorde con la prueba final, pero desnaturalizando así su carácter originario.

### **La Ley General de Educación de 1970: el Curso de Orientación Universitaria (COU) y las Pruebas de Acceso de 1974**

Este modelo de acceso a la universidad mediante un curso especializado, que culminaba en unas pruebas específicas, estuvo vigente desde 1954 hasta el curso académico 1971-72, en que entró en vigor lo dispuesto al respecto por la LGE de 1970.

4. Un antecedente de currículo abierto que años después será presentado como gran novedad por los redactores de la LOGSE.



Desde un punto de vista estructural, la LGE formó parte de una familia de leyes de educación que se promulgaron en países de muy diferente estructura económica y sistema político, con el denominador común de pretender convertir al educación en un instrumento al servicio de un determinado modelo de desarrollo económico. La educación se convertía así en variable decisiva de la producción y del consumo y se asociaba a un nuevo concepto clave desde entonces: *el capital humano*. Como, según se afirmaba, el mercado no tiene ideología, la formación de ese capital humano plantea problemas casi exclusivamente "técnicos", entre los que cabe destacar la necesidad de atender a la cualificación de la nueva mano de obra que el desarrollo económico requería (Álvarez y Arroyo, 2003).

En efecto, a finales de los sesenta del pasado siglo, España salía difícilmente del subdesarrollo, por lo que la demanda educativa del país crecía con rapidez, una auténtica *explosión educativa*, como la definió el mismo Libro Blanco que sirvió de preludeo y explicación a la nueva Ley. Ello puede verse en el cuadro 2º, en el que se refleja el incremento de puestos escolares producido en el decenio inmediatamente anterior a la reforma.

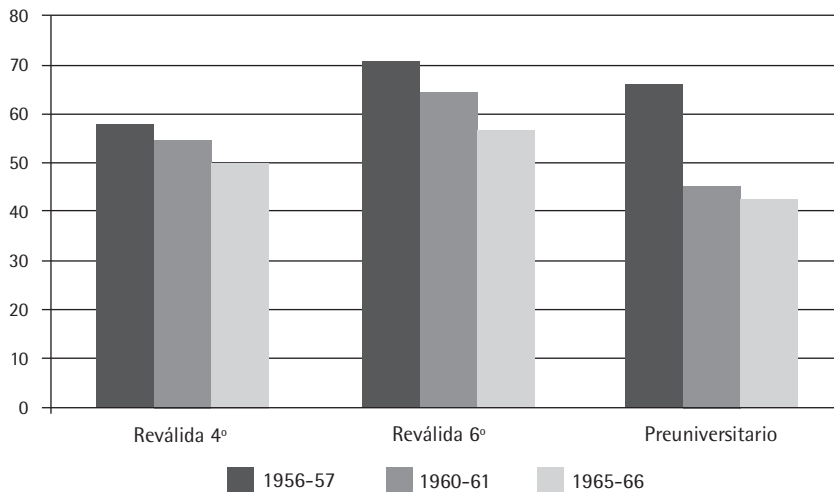
Como puede verse, para un crecimiento de la población que no llegó al 10%, se dieron incrementos escolares muy superiores, sobre todo en bachillerato, Formación Profesional y universidad. Ello nos señala cuáles eran los sectores educativos que estaban demandando una mayor atención y el tipo de transformaciones que requerían.

*Cuadro 2*  
Incremento escolarización en distintos niveles educativos entre 1956 y 1967

	1956-57	1966-67	Porcentaje
Primaria	3.247.983	4.025.244	24
Bachillerato	381.967	984.810	158
FP	44.846	166.265	270
Grado medio	95.471	165.104	73
E. Superior	67.763	141.408	108
TOTAL	3.838.030	5.482.831	42
Pob. total	29.300.960	32.005.210	9

Fuente: Libro Blanco (1969).

Figura 2  
Porcentajes aprobados en las pruebas selectivas de la Ley de 1953



Fuente: Libro Blanco.

Pero, el sistema de control externo mediante reválidas: elemental, superior y examen preuniversitario, se plasmaba en un elevado índice de fracaso escolar (un 50% en reválida elemental, un 40% en superior y un 60% en Preuniversitario), que fue creciendo de forma paralela a como aumentaba la escolarización (Figura 2ª), no sólo por el pretendido rigor de exámenes y examinadores, como cada año denunciaba la prensa de la época, sino por el creciente aumento del nuevo alumnado de Bachillerato, procedente en su mayoría de familias sin tradición y estudios en ese nivel. De forma que, como dice el mencionado Libro Blanco "de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en EM, aprobaron la reválida de bachillerato

elemental 18 y 10 el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967" (LB, p. 24).

Para los teóricos de la reforma de los años 70, esta situación era perniciosa sobre todo para un sistema económico en desarrollo como era entonces el de nuestro país, ya que privaba al mismo del capital humano necesario para su progresión. La causa de ese estrangulamiento, que se observa en el argumento anterior, estribaba en el sistema de exámenes y pruebas externas concebidas para otro nivel de desarrollo económico y cultural, y sobre todo en la falta de orientación educativa y profesional: "se impone un análisis de causas —dice el citado Libro

Blanco— exigencia de niveles excesivos de conocimientos, falta de adecuación y eficacia de los métodos didácticos o una orientación de la enseñanza que lleva a seleccionar a unos pocos, en vez de concebirla como un servicio de ayuda o promoción de todos”.

Fieles a este diagnóstico, los redactores de la Ley de 1970 diseñaron un modelo que, con la perspectiva del tiempo pasado, no podemos por menos de calificar de utópico, en el mejor de los casos. En efecto, la Ley diseñaba un Bachillerato Unificado y Polivalente de tres años de duración, el más corto hasta entonces de toda nuestra historia educativa, cuyo ingreso se producía a los 14 años. Era pues una especie de bachillerato superior, pero sin la base del elemental como hasta entonces. Pero además, y esto era lo más novedoso, se sustituía el curso preuniversitario por un Curso de Orientación Universitaria, cuyos objetivos eran muy similares a los de aquél:

*Profundizar la formación de los alumnos en ciencias básicas. b) Orientarles en la elección de carreras o profesiones para las que demuestre mayores aptitudes o inclinaciones. c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias de la educación superior (art. 32 de la LGE).*

El curso estaba programado y supervisado por la universidad (art. 34.), pero impartido por los centros de enseñanza media tanto privados como públicos. Para ello se creó una figura nueva, la de profesor delegado

de la universidad para los centros privados (en los públicos esa función la cumplía el mismo director), cargo puramente nominal que se limitaba a validar lo hecho por los profesores del centro. Esquema original e interesante si hubiera funcionado, pues en la práctica la coordinación de la universidad fue puramente nominal.

Pero lo más importante es que desaparecía cualquier tipo de prueba o examen final para acceder a la universidad (art. 36). El curso se superaba mediante la evaluación continua que incluía un consejo orientador no vinculante referente a la carrera que debía escoger el alumno, sin ninguna prueba selectiva o control externo. Sólo se contemplaba la posibilidad de que cada universidad estableciera algún mecanismo de valoración para el ingreso en facultades concretas y sólo en caso estrictamente necesario.

De esta forma, se encargó a la universidad unas funciones para las que no estaba preparada, ni tampoco interesada en aplicar, que todo hay que decirlo. A los tres años de su aplicación, en 1974, hubo que resucitar unas pruebas finales (Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad), que recordaban a las tan criticadas del curso preuniversitario, a la vez que se reducían asignaturas optativas y se ajustaban y cerraban programas para hacerlos más idóneos para la citada prueba final. Es decir, una auténtica contrarreforma educativa de la Ley de 1970, aunque nunca quisiera reconocerse como tal.

Seguramente por eso, algunos artículos de la ley de 1974 que establecía las citadas Pruebas de Aptitud son de una notable prolijidad, llenos de limitaciones y salvaguardias, como si el legislador, conocedor de sus contradicciones, se esforzara en pedir disculpas tácitamente por ello. Es decir, la Ley de 1974, y las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad como oficialmente se llaman, nacieron con un cierto complejo, con una mala conciencia, que ha marcado su existencia hasta nuestros días.

*Su regulación (de las citadas pruebas) asegurará la uniformidad y, en la medida de lo posible, el anonimato de las mismas... procurándose al máximo la reducción del azar. Ninguno de los ejercicios será eliminatorio y para la calificación final se tendrá en cuenta el historial académico del alumno. En ningún caso habrá número predeterminado de aptos, ni nuevas pruebas para el ingreso en las distintas facultades... En los tribunales figurarán con los profesores numerarios de universidad, profesores numerarios de Institutos Nacionales y profesores de centros en el que el alumno haya cursado sus estudios (Ley 1974, art. 2º).*

En definitiva, el exceso de utopía, o mejor de ingenuidad, de la LGE y del primitivo COU, obligo a hacer de prisa y corriendo una reforma encubierta de la misma Ley del 70. Mejor una contrarreforma de la misma, ya que ésta había sido concebida oficialmente como la reforma educativa por antonomasia, y que, como tal, sólo

estuvo en vigor tres años. Pero hubo más efectos perniciosos, como fue la creación de unas pruebas al final de un curso, el COU, que había sido concebido precisamente como el modelo de la evaluación continua, sin pruebas finales y mucho menos externas. En un terreno más instrumental, la Ley de 1974 supuso el comienzo de la obsesión por los aspectos formales de las pruebas (automatismo de la corrección, anonimato de los ejercicios, garantismo de las reclamaciones, etc.) que terminará convirtiéndose, en ciertos casos, en auténtica paranoia. Por otro lado, no se abordaron en modo alguno los problemas en la constitución de los tribunales: dualidad universidad-bachillerato, divergencia público-privado, que habían lastrado este tipo de pruebas desde un principio.

Pero ello no fue todo, pues la creciente demanda de estudios universitarios de una población en pleno proceso de expansión demográfica y económica superó pronto la escasa capacidad de filtro que esta selectividad podía suponer. Además las diferencias de coste de las plazas universitarias según facultades y tipos de estudio, hizo que, con una perspectiva miope y localista, se diera prioridad a la creación de las más baratas (carreras de letras y estudios comunes de ciencias) y no de las más demandadas (medicina y ciertas ingenierías). Fue la época de los colegios universitarios en cada provincia, fomentados por ayuntamientos, diputaciones, fundaciones y los más diversos entes, que impartían los primeros cursos

de Filosofía y Letras, Ciencias y Derecho en algunos casos y que en su mayoría, al amparo del fervor autonomista y regionalista, han terminado convirtiéndose en "universidades".

Con ello se generó un aberrante "mercado universitario" de alumnos y plazas, pero con oferta y demanda absolutamente desequilibrados. Para corregir este desequilibrio se recurrió de nuevo a las PAU, promulgándose el Real Decreto 2116 de 1977, que tácitamente reformaba la Ley de 1974, al establecer, de hecho, un sistema de *númerus clausus* para los estudios más demandados, aunque no con ese nombre, pues para los otros obviamente no hacía falta ninguna otra selección. Sistema tan criticado por la LGE y que tanto habían querido evitar políticos y planificadores educativos de la época.

De nuevo, y al igual que la Ley de 1974 con respecto a la LGE, el RD de 1977 reformaba los preceptos fundamentales de aquélla, mediante una obra maestra de redacción jurídica-educativa, en la que no sólo se pretendía disimular la ruptura de la jerarquía normativa, sino que simplemente, como diría el castizo, "donde se decía digo, se dice Diego". La razón principal para ello era la necesidad de hacer compatible el derecho de los alumnos aprobados en la selectividad de acceder a la universidad, "con las posibilidades que ofrece la capacidad de cada uno de los centros", que es la razón objetiva en la que se basa cualquier tipo de *númerus*

*clausus*, aunque no se quiera reconocer así. Con lo que, en teoría, nos podemos encontrar con una nueva aberración: la de los alumnos que habiendo aprobado la selectividad con una determinada nota, no tengan plaza en ningún centro, si la capacidad de éstos ha sido ya superada por los que han tenido superior calificación. ¿En qué quedan pues los tantas veces mencionados derechos del alumno?

La pregunta la responde el mencionado decreto, en unos términos a los que no se puede negar cierta originalidad jurídica:

*El derecho a iniciar estudios de nivel universitario aparece así íntimamente relacionado con la capacidad funcional de la universidad, considerad ésta como un bien comunitario digno de protección.*

Es la única vez que sepamos, que la universidad es considerad como *un bien comunitario protegible*, como Doñana o el Camino de Santiago, por citar algunos ejemplos, pero lo más asombroso es que, para el legislador, el peligro frente al que se debe proteger a la institución son sus futuros y presuntos alumnos. ¿No hubiera sido preferible llamar a las cosas por su nombre y, puesto que todos los ciudadanos de un país no pueden ni deben ser universitarios, haber diseñado desde un principio un bachillerato formativo, propedéutico y selectivo y unas pruebas de acceso lo más generales posibles para seleccionar a los mejores para ese fin?

### ***Delendus est Bachillerato.*** **La LOGSE de 1990:** **comprensividad vs.** **selectividad**

Después de todo lo dicho, cabría esperar que la LOGSE hubiera tomado buena nota de todas estas disfunciones para intentar corregirlas, pero no fue así. Se insiste en los mismos presupuestos y se repiten las mismas contradicciones, sólo que ahora no se intenta siquiera disimularlas. En efecto, desde el punto de vista educativo, la LOGSE fue la continuación y culminación de la tendencia iniciada por la LGE veinte años antes, sobre todo en dos aspectos básicos: por un lado, la extensión máxima de la comprensividad hasta los 16 años y, por otro, la consolidación del constructivismo como doctrina pedagógica básica de todo el sistema educativo preuniversitario.

Pero en la práctica, la LOGSE fue mucho más, pues constituyó una de las piezas clave de la reforma socialista del sistema educativo, que tuvo en la LODE, en la LRU y en la LOPEG sus otros instrumentos complementarios. Ello confirió a esta Ley un valor añadido y un impacto sobre la sociedad que todavía hoy día resulta difícil de valorar.

El culto a la comprensividad que la LOGSE implantó supuso, en lo que aquí y ahora nos interesa, la reducción del bachillerato y de la función selectiva que le es propia a tan solo dos cursos. Por otro lado, la consagración del constructivismo como doctrina

oficial de la reforma y las interpretaciones sesgadas que de dicha teoría educativa se hicieron, determinó una reorganización de todo el modelo educativo en vigor: exageración de la evaluación continua, rechazo de los exámenes convencionales, currículo abierto con diferentes niveles de concreción: ¿qué, cómo y cuándo enseñar? etc. y toda la restante parafernalia de disposiciones irrelevantes y metodología burocrática que desde 1990 vienen afectando a todo nuestro sistema educativo.

Pues bien, a despecho de todo ello, la misma Ley que configura este modelo comprensivo y abierto, supuestamente flexible, con un minibachillerato a todas luces insuficiente, que sobrevalora el aprendizaje de procedimientos y actitudes frente a los conocimientos declarativos, etc. se despacha con el siguiente precepto:

*En este último caso (para acceder a la universidad) 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 obtenidos en él.*

Hemos subrayado el carácter objetivo de la prueba para resaltar la incongruencia de lo dispuesto en la ley. Prueba objetiva pues, para valorar la madurez y *conocimientos* adquiridos en un bachillerato de dos años, pero programada sólo sobre el segundo de ellos, a la que deben someterse unos

alumnos que han recibido una enseñanza diametralmente opuesta al modelo de examen al que ahora deben someterse. Es difícil encontrar pues una incongruencia mayor, ni una más grave falta de criterio de peores consecuencias para alumnos y sistema educativo. Por su parte, la LRU, consagraba, en su artículo 26.2, el principio básico del *númerus clausus*, sin necesidad de recurrir a mayores argumentaciones:

*El acceso a los centros universitarios y a sus diversos ciclos estará condicionado por la capacidad de aquellos, que será determinado por las distintas universidades, con arreglo a módulos objetivos establecidos por el Consejo de Universidades.*

## Conclusión

En este repaso histórico de las pruebas de acceso a la universidad de los últimos setenta años podemos subrayar dos conclusiones principales: primero la paulatina degradación del modelo, cada vez más incoherente e instrumental; segundo la creciente perturbación y disfunción que estas pruebas finales de bachillerato han terminado ocasionando sobre ese nivel educativo.

En efecto, a lo largo de todos esos años, los distintos formatos de prueba que se han utilizado han variado no sólo en el nombre sino sobre todo en su estructura y organización, hasta alcanzar en la llamada

“selectividad LOGSE o selectividad LOE” una configuración claramente perniciosa, a nuestro juicio, para los objetivos buscados. Unas pruebas, como las de acceso a la universidad, que se encuentran en el gozne de unión entre dos niveles del sistema educativo (medio y superior) debieran articularse precisamente teniendo presente esa condición intermedia o de tránsito, al menos en lo que se refiere a tres aspectos básicos:

1. La materia, extensión y contenidos sobre el que deben versar los exámenes.
2. El papel y funciones de los profesores de universidad en el proceso.
3. Las posibles divergencias entre las modalidades del bachillerato (ciencias, letras, elemental, superior) y el carácter único de la prueba.

Pues bien, en los tres aspectos citados, el modelo instaurado por la LOGSE es peor que el de sus precedentes, diferencias que han empeorado con la LOE.

Así, y por lo que se refiere al primer aspecto: los contenidos sobre los que versan los exámenes, tenemos ejemplos de todo tipo. En las pruebas más antiguas, el examen de Estado evaluaba los contenidos y capacidades adquiridos por el alumno en todo su bachillerato, a la sazón de siete años. Este modelo fue sustituido, debido a su excesivo enciclopedismo, por unos exámenes que versaban sobre lo aprendido y practicado por el alumno a lo largo de un curso monográfico y específico, el curso

preuniversitario<sup>5</sup>, ajeno al bachillerato aunque en íntima relación con él, con lo que, al menos en teoría, no se producían interferencias entre el examen y el nivel educativo correspondiente. Pero sólo a partir de la LOGSE y en clara desarmonía con lo que aconsejan las más diversas teorías pedagógicas, la práctica educativa y el más elemental sentido común, se organiza una prueba sobre los contenidos de un solo curso del bachillerato, que no había sido programado para ese fin, pero que dado la brevedad del ciclo, supone la mitad de todo el nivel, que se ve desnaturalizado por ello y desgajado del mismo.

Lo mismo podría decirse de las funciones que en este proceso tienen los tribunales, formados por profesores de universidad en su mayoría. En el primer modelo: el examen de Estado, cumplían la función de examinadores de unas pruebas programadas por otras instancias, que comprendían una fase oral decisiva en la que el examinador aplicaba directamente su criterio de calificación. En el modelo del Curso de Orientación Universitaria se intentó, mediante el sistema de coordinadores-delegados, que los profesores universitarios implicados tuvieran una directa responsabilidad no sólo en el examen sino en la preparación de los alumnos, aunque con muy pobres resultados como ya se ha dicho. Pero en el modelo instaurado por la LOGSE, los profesores de la universidad

correspondiente son simples "elaboradores de exámenes sobre unos cuestionarios programados por otras instancias, de un curso cuya docencia no imparten". Otra disfunción más, y de especial gravedad, para alumnos y profesores.

La última cuestión es como hacer compatible la diversidad de modelos y opciones del bachillerato con una sola prueba. El examen de Estado era una prueba única para un bachillerato también único, por lo que no había problema. El bachillerato de la Ley de 1953 (Elemental y Superior y éste de Ciencias y Letras) obligó a realizar varias pruebas: las dos reválidas y el examen de preuniversitario, diferenciando en este último caso las opciones correspondientes. Pero en la selectividad LOGSE, las diversas modalidades del bachillerato son difícilmente compatibles con la realización de una prueba única y homogénea, lo que obliga a diferenciar opciones y permite que el alumno elija entre diferentes asignaturas, configurándose así unos exámenes casi a la carta.

En definitiva, todo ello ha terminado por devaluar de hecho los estudios de Bachillerato, comprimidos entre una Enseñanza Secundaria Obligatoria comprensiva, generalista y banalizada y unas Pruebas de Acceso convencionales, mecánicas e instrumentales, lo que supone consolidar de hecho una situación de deterioro insostenible no

5. Lo mismo puede decirse del COU, tras la reforma de 1974, sólo que con los inconvenientes que toda rectificación conlleva.



sólo para el bachillerato sino también para la universidad.

A estos efectos cada vez es más patente que una de las claves del éxito o del fracaso del alumno universitario es la forma y condiciones en que se ha incorporado a los estudios superiores, no sólo en lo referente a la madurez demostrada en la realización de las pruebas, sino en el acierto de elección de carrera, aspecto este último cada vez más condicionado por la calificación final

de las mismas. Así, el porcentaje de fracaso y abandono de los primeros cursos está en directa relación con la nota obtenida en las PAU y con la opción de la carrera elegida (primera, segunda o sucesivas opciones; junio o septiembre, etc.), lo que pone de manifiesto las ineficiencias del sistema de selección y orientación preuniversitaria y las graves repercusiones sociales, institucionales y personales que ello reporta tanto para el sistema como para sus usuarios y para el conjunto de la sociedad a la que sirven.

## Bibliografía

- AGUIRRE DE CÁRCER, I. (1984). *La selectividad a debate*. Madrid. UAM. 424 pp.
- ÁLVAREZ MARTÍN, B. y ARROYO ILERA, F. (coords.). (1997). *Acceso a la Universidad y Marco Educativo*. Número monográfico extraordinario de *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. Madrid. ICE de la UAM. 240 pp.
- ÁLVARO, M. y ARROYO, F. (2003). "Políticas educativas y cambio social en la España contemporánea. Bases para una explicación histórica". *Educación y Ciencia* (México), vol. 7 (Nueva Época), 13 (27), 41-52.
- ARROYO ILERA, F. y ÁLVARO DUEÑAS, M. (2009): "Las reformas educativas en España: historia de una frustración". En ROMERO, G y CABALLERO, A.: *La crisis de la escuela educadora*, Madrid. Laertes, 2009, pp. 125-176
- LORENZO VICENTE, J. A. (2003): *La Enseñanza Media en la España Franquista (1939-1975)*. Madrid. Editorial Complutense, 272 pp.
- Libro Blanco: La educación en España. Bases para una política educativa*. (1969). Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia
- Participación Educativa*. (2011): Revista del Consejo Escolar del Estado. Nº 17, monográfico "Ser bachiller hoy", 240 pp.
- PEMARTÍN SANJUÁN, J: (1939): "Propósito, ideal y filosofía del nuevo Bachillerato". En Higinio León Osés, Rafael Pérez López y Miguel Ibáñez Requena: *La nueva legislación de enseñanza media*. Editorial García Enciso, Pamplona, pp. 199-222.
- PUELLES BENITEZ, M. DE. (1987): "El bachillerato como problema: antecedentes y situación actual". En *Cuenta y Razón*, nº 27.

- RIQUER, M. DE. (1952): "Reflexiones sobre el Examen de Estado". En *Revista Alcalá*, pp. 109-203.
- UTANDE IGUALADA, M. (1982): "Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970)". En *Revista de Educación*, nº 271, pp. 7-41.
- VILLANUEVA ZARAZAGA, J. (2011): "La Ley educativa de 1938 y su desarrollo en los cuestionarios y libros de texto de Geografía e Historia". En G. Vicente y Guerrero (coord.): *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza. Inst. Fernando el Católico, pp. 581-604.

## Resumen

Las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad, vulgarmente conocidas como "selectividad" constituyen unos de los elementos esenciales de nuestro sistema educativo y uno de sus mayores disfunciones. En este trabajo se analizan los distintos modelos aplicados desde el "examen de Estado" de 1938 hasta el vigente de la "selectividad LOE", mostrando su paulatina degradación hasta convertirse en una rémora tanto para el bachillerato y la universidad.

*Palabras clave:* acceso a la universidad, pruebas externas de evaluación del sistema, política educativa.

## Abstract

University Access Test (PAU), commonly known as "selectivity" is one of the most important elements of our educational system and one of its mainly dysfunction factors. This article analyse the different test models implemented over the last century, which start with the "state exam" of 1938 and end up with the current "selectivity LOE", showing its gradual degradation until becoming a hindrance for both Baccalaureate and University.

*Key words:* Access to the University. External testing system evaluation. Education policy.

Fernando Arroyo Ilera  
IUCE. UAM  
fernando.arroyo@uam.es