

CONVERGENCIA EUROPEA Y PRUEBAS EN LA INTERFAZ SECUNDARIA-UNIVERSIDAD

JOSÉ M. PACHECO CASTELAO¹

*Departamento de Matemáticas
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunas consideraciones acerca de la convergencia hacia el espacio europeo de educación superior y de cómo relacionarla con las pruebas de acceso a la Universidad o de final de la etapa educativa secundaria. En particular se reflexiona sobre la idea de los futuros primeros ciclos como prolongación de la secundaria y la sustitución de hecho de la prueba de acceso por la competencia frente al mercado laboral.

INTRODUCCIÓN

En las Jornadas organizadas por la ULPGC en Febrero de 2003 hubo ocasión de debatir acerca del futuro de esa zona educativa intermedia entre la Universidad y las enseñanzas secundarias, pero no se planteó cómo incorporar la experiencia española a la próxima avalancha de normativas europeas sobre enseñanza superior. Ya pasado aquel encuentro, pude analizar con algún detalle los documentos básicos de lo que se nos viene encima procedente de Europa y reflexionar sobre la relación entre esas disposiciones y el problema del acceso a la Universidad.

El “espacio universitario europeo” –un complicado encaje entre las diferentes formas de pensar y organizar la educación superior de los países de la Unión Europea– será una realidad el próximo año 2010, y hasta entonces hemos de ir adaptando la Universidad y su entorno para hacer frente a su implantación, siguiendo un largo proceso que se ha dado en llamar “de convergencia europea”. Recordemos que las sucesivas declaraciones² de La

1 E-mail: pacheco@dma.ulpgc.es.

2 Los textos pueden encontrarse en la página web de la Conferencia de Rectores, www.crue.org.

Sorbona, Bolonia, Helsinki, Salamanca, Praga, etc., han ido perfilando qué clase de Universidad desea Europa para sus ciudadanos, así como qué tareas son pertinentes para obtenerla. En pocas líneas, las características esenciales del futuro espacio universitario europeo serán:

- a) Equiparabilidad de calificaciones y títulos. Para conseguirla se está implantando el concepto de “crédito europeo” como unidad de medida de los resultados del proceso universitario en el estudiantado y se contempla la división de las titulaciones en ciclos cortos, segundos ciclos con múltiples accesos, y doctorado.
- b) Movilidad universitaria. Para implantarla es necesaria una norma general sobre la portabilidad de créditos o resultados, no sólo desde el punto de vista burocrático, sino también desde el de los conocimientos y habilidades *de facto*. En la práctica, esto equivaldrá a planear las carreras de modo muy parecido en todos los países miembros de la Unión Europea, según se muestra a continuación.
- c) Definición de las titulaciones por competencias. Un conocido documento del Ministerio de Educación y Ciencia³ dice textualmente: *Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas⁴ (conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzarse*. La aparición de la palabra *competencias* ha reabierto una añeja polémica, pues en el mundo académico y profesional español se entiende que “poseer competencias” es “tener reservadas, en régimen de exclusividad, ciertas áreas laborales”, lo cual promete un interesante espectáculo en el próximo futuro⁵. Sin embargo, el espíritu de la nueva organización no parece ir en ese sentido: Más bien va en el de la frase coloquial “X es (digamos) un cocinero muy competente”, indicando que X sabe hacer algo bien hecho, con independencia de otras consideraciones. Si además esa capacidad está reconocida por un título —y no al revés,

3 El Documento-Marco sobre la convergencia europea distribuido a finales de Febrero de 2003, y ya estudiado por el Consejo de Coordinación Universitaria en Marzo del mismo año.

4 La negrita es mía.

5 Los Colegios Profesionales de las Ingenierías han lanzado una ofensiva conjunta contra algunos aspectos contemplados en el Documento-Marco, especialmente en lo relativo a la homologación de los títulos anteriores con los nuevos, acordes con la norma europea.

que sea el título el determinante— entonces estamos en sintonía con la idea del espacio europeo.

- d) Modificación de los métodos de docencia y de calificación asumiendo ideas tales como “sustituir la docencia clásica por la tutela del trabajo del alumno” o “aprendizaje continuo (*long life learning*)”, y finalmente:
- e) Implantación de un “suplemento europeo” a los títulos, que viene a ser una especie de *curriculum vitae* portátil homologado donde se anotará toda la evolución formativa del titulado, con validez en todo el espacio europeo.

Sin embargo, en tan profundos estudios y documentos no se presta atención a la etapa preuniversitaria ni a la forma de acceder desde ésta a los estudios universitarios: o bien se da por supuesto que el acceso a la Universidad estará regulado de manera razonable en cada país, o por el contrario —y esto es lo que creemos más probable— se pretende que al menos la primera fase de los estudios universitarios, compuesta por esos ciclos cortos de entre tres y cuatro años de duración con clara vocación profesional, se popularice de modo similar a la explosión de la Enseñanza Secundaria que tuvo lugar a partir de los años 60 del pasado siglo (en España, instrumentada por la Ley General de Educación de 1970 y sus sucesivas interpretaciones), constituyéndose en una prolongación casi obligatoria de esta última. En este estado de cosas cabe reflexionar acerca de la existencia y la pertinencia de una prueba final de la enseñanza secundaria, cualquiera que sea su nombre.

LA INTERFAZ ENTRE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LA SUPERIOR

Tradicionalmente, los años de formación de las personas están salpicados por una serie de jalones que, a pesar de lo cambiante de las circunstancias, siguen existiendo bajo una u otra apariencia. Estas marcas no son privativas de los sistemas educativos de los países desarrollados: existen, como ritos iniciáticos o de paso, en todas las culturas conocidas y señalan las sucesivas transformaciones que conducen al individuo joven a ser admitido como adulto correctamente ubicado en su sociedad.

En la educación de tipo occidental o europeo de los últimos 30 ó 40 años se han mantenido tales hitos, coincidiendo como es habitual con los años

finales de la niñez y de la adolescencia, bajo el ropaje de traslados de escuela, de colegio o de instituto, a veces subrayados con exámenes globales –como la vieja y temida reválida de cuarto del Bachillerato– y generalmente muy marcados por cambios palpables de las relaciones profesor-alumno en cada etapa. La entrada en la Universidad siempre ha tenido ese carácter ritual, y salvo algún pequeño intervalo –un par de años cuando se implantó el COU en la década de 1970– ha venido acompañada de alguna clase de examen o prueba de acceso. En nuestro país, aunque con varias denominaciones, esta prueba es un caso de longevidad y aceptación social inusitadas, a pesar de que durante años se hayan oído repetitivamente voces discordantes: En realidad, nadie se planteaba seriamente una impugnación a fondo y bien fundamentada; así, la protesta siempre ha sido más contra algunos aspectos circunstanciales que contra la propia existencia de la prueba.

Lo que sí ha cambiado, y mucho, en estos años son la interpretación y valoración sociales, más que de la prueba, de sus resultados: por decirlo muy brevemente, se ha pasado de un examen para medir el dominio de algunos conocimientos básicos a un trámite altamente burocratizado –y mediatizado– para distribuir la población estudiantil preuniversitaria entre las diferentes ofertas. Así pues, se ha considerado exageradamente la importancia de la nota final –con o sin promedio con la del Bachillerato, tanto da– y se ha creado toda una subcultura rayana en la picaresca en torno a ese número mágico.

No es sólo la Universidad quien resulta afectada⁶ por esta perversión –sobre todo por la desigual distribución del estudiantado entre las carreras–, también la enseñanza secundaria ha visto cómo un excelente año de formación se ha perdido en aras de “preparar” esa mítica nota final; más todavía, la oferta no universitaria de títulos profesionales –los apetecibles módulos– se ve abocada a tener que seleccionar su clientela con más exigencia que la propia Universidad: por ello, los responsables educativos relanzan la inevitable prueba de conjunto disimulada con otro nombre (prueba general del Bachillerato) y otros responsables, aprovechando la coyuntura para invocar la necesidad de mejorar la “calidad”, concepto que yacía en el más oscuro de los olvidos.

6 Véase la interesante propuesta de estudiar la “transición a la vida universitaria”, en el libro homónimo de Josefa Rodríguez Pulido et ál., Servicio de Publicaciones de la ULPGC, Las Palmas de Gran Canaria, 2001.

Vemos que articular en debida forma nuestros dos niveles educativos atendiendo también a las exigencias europeas es una cuestión complicada, a la que no se ha prestado la debida atención. Aún así, no está todo perdido. Tomemos como línea argumental el texto citado en el apartado c) de la introducción, y sustituyamos en él algunas palabras esenciales por otras expresiones adecuadas, para obtener una declaración de principios perfectamente válida para cualquier prueba futura. Ahí va:

Estas **pruebas** deberán diseñarse en función de unos perfiles **estudiantiles** con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades y habilidades) **que el estudiante debe poseer**.

Fácil, ¿no? El punto esencial de esta declaración está –de nuevo– en la palabra “competencias”, que aquí debemos interpretar en la misma clave anterior: quien pretenda ser universitario debe “ser competente” y dominar algunas habilidades mínimas con anterioridad a su incorporación a las aulas universitarias.

Desde el punto de vista operativo, la dificultad del planteamiento radica en definir “mínimas” de modo razonable: en la actualidad lo habitual, debido a la innegable existencia de presiones sociales⁷ sobre los colectivos implicados en este problema, es establecer por convenio –revisable cada año, claro está– el significado y los contenidos asociados a tal adjetivo, pero eso no es lo correcto. Es necesario que nos preguntemos: ¿por qué y cómo hemos llegado a aceptar como normal tal estado de cosas?

Voy a aventurar una respuesta que creo cierta, aunque pueda ser tachada de incompleta. Por supuesto, tiene que ver con los ritos de paso a que me refería antes: Se observa una tendencia en la enseñanza, o más bien en la Educación en general, a ir retrasando las experiencias duras, lo cual está asociado, con total seguridad, a que se accede a los trabajos⁸ a edades más avanzadas. La idea es que de modo más o menos consciente, el sistema educativo

7 Estas pueden ser de todas clases: desde unas vacaciones familiares estropeadas por un suspenso inoportuno hasta la inestabilidad contractual del profesorado, por poner sólo un par de ejemplos.

8 Entiéndase, trabajos razonablemente pagados y considerados.

declina ejercer su función de control de calidad de los conocimientos y habilidades, o la suaviza hasta extremos inconcebibles –lo cual augura a los estudiantes largos años de indolente paz intelectual– y deja que el verdadero y doloroso filtro tenga lugar algunos años después en el acceso al mercado laboral, que marcará definitivamente la entrada en la edad adulta, en demasiados casos con el estigma del fracaso o del subempleo.

¿QUÉ PODEMOS HACER ENTRE TODOS?

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, la situación actual de los mecanismos de acceso a la enseñanza superior se debate entre el mantenimiento de unas pruebas –por muy edulcoradas que se presenten– que constituyen una tradición cultural y socialmente muy arraigada, y la práctica exigencia –avalada por el proceso de convergencia europeo– de prolongar la enseñanza obligatoria hasta bien entrados los años universitarios.

No es fácil decidirse por una postura intelectualmente clara ni apuntar vías de solución razonables a este conflicto de múltiples intereses. En la época de las culturas de masas es inevitable que ideas como “hacer una carrera”, “ejercerla”, “formarse”, “mantenerse al día”, y otras donde dominaba un compromiso personal, no tengan la claridad que presentaban hace unos pocos años. Hoy, las facilidades de comunicación y la convergencia europea fuerzan el que algunas de esas actitudes formen parte del bagaje común de los ciudadanos del futuro. El precio pagado por ello es que los rituales académicos vayan perdiendo lentamente su valor como signos de participación en un proceso cultural ya en trance de ser sustituido por otras formas de transmisión y conservación de conocimientos y habilidades. Y todos conocemos muy bien el valor de lo ceremonial: no en vano proliferan todos los años “graduaciones” (no sólo en la Universidad, también en Institutos y Colegios, tal vez incluso en las guarderías) donde más de la mitad de los participantes no han terminado sus estudios.

Para que ese espectáculo de las graduaciones no se quede reducido a eso, al puro espectáculo, convendría dotarlo de algún contenido cultural. Tal vez el recurso a la noción de calidad, si no se queda en lo puramente retórico, sea la piedra angular de una salida airosa para los distintos actores. La calidad es una noción con diferentes aspectos o facetas –un matemático la definiría

como “una magnitud vectorial” – cuyo control discurre a lo largo de varias líneas conductoras entrelazadas.

Mantener unas pruebas, en nuestro caso entre el final de la enseñanza secundaria y el comienzo de la universitaria, es una de tales líneas de control de calidad, que tiene las innegables ventajas de contar:

- a) Con una aceptación razonable, ya citada varias veces.
- b) Con la existencia de infraestructuras organizativas muy bien desarrolladas y probadas.

Quién sea el ente encargado de realizar las pruebas es más una cuestión de imagen, y por tanto de exhibición de poder político, que de interés o capacidad real para llevarlas a cabo con la debida eficacia. La conclusión parece bastante obvia:

Lo práctico y razonable es que los órganos administrativos competentes colaboren utilizando lo ya existente y se *concentren en lo importante*, que no es quién examina, ni siquiera de qué examina, sino *conseguir determinar capacidades reales en las cuestiones decisivas*, tales como:

- a) Expresión correcta, hablada y escrita, con independencia del tema tratado.
- b) Fluidez en la toma de decisiones al enfrentarse al planteamiento y resolución de problemas.
- c) Manejo, sin dudar, de las técnicas y métodos de las asignaturas objeto de examen.
- d) Interés en asuntos transculturales, incluyendo en ellos saber utilizar una lengua extranjera.

A MODO DE FINAL

Parece evidente que el apartado d) de la lista anterior debería de aparecer en lugar preeminente en el proceso de construcción europea y figurar entre las cualidades o capacidades más valoradas en cualquier nivel educativo. Sin embargo, es aconsejable recordar que el Proyecto TUNING⁹, un estudio

⁹ Véase su documento final en la página web de la Universidad de Deusto, codirectora del mismo. Este proyecto contempla e interpreta los resultados de una gran encuesta en

acerca del espacio europeo de educación superior realizado por un conjunto de Universidades europeas, muestra, tras entrevistar tanto a titulados de diversas carreras como a empresarios (potenciales empleadores) que las tres competencias más valoradas, por unos y otros son las a), b) y c), que conforman un primer paquete de un total de 18 competencias generales, mientras que la d) es la segunda menos valorada por ambos colectivos. Algo ocurre en este campo, y una de las sorpresas que esconde: el dominio de segundos idiomas no parece muy prioritario, el manejo de idiomas, como competencia deseable, queda bastante lejos de los puestos de cabeza, en una incómoda posición allá por el octavo puesto, ¡esto sí que es incomprensible en la multilingüe y multicultural Europa!

Es posible pensar que la convergencia educativa europea –incluso teniendo en cuenta que TUNING no es más que un estudio previo, y por tanto, con carencias y errores previsibles– tendrá que arreglar este desajuste. Para ello habrá que homogeneizar no sólo la enseñanza superior, sino también gran parte de las etapas previas, prestando la debida atención a la calidad de los resultados, no sólo al final de los estudios universitarios, como pretende la norma europea, sino también al principio.

Pero, casualmente, ese principio es el final de la etapa educativa secundaria, lo que refuerza, de nuevo, la importancia y necesidad de un control sobre la transición o interfaz entre las enseñanzas medias y las universitarias.

varias universidades europeas y sus entornos socioeconómicos, realizada sobre algunas titulaciones de parecida estructura en todos los países implicados. En TUNING se definen hasta 30 competencias diferentes, que resultan agrupadas en 18 bloques una vez mezcladas las visiones académica y empresarial de las mismas.