

MAESTROS Y DISCÍPULOS

Algunas causas culturales e institucionales de la debilidad de la universidad española contemporánea

Víctor Pérez-Díaz

ASP Research Paper 106(a)/2012

Sumario

La relación entre maestros y discípulos como el corazón de la experiencia universitaria

La necesidad, y la fragilidad, de una comunidad intelectual

Avatares de las redes de magisterio y discipulazgo en la España contemporánea: una historia de desencuentros

Mecanismos institucionales defectuosos de selección y socialización

El mundo de los estudiantes: aumentos cuantitativos y descensos de expectativas

Confusiones cognitivas y morales de cierto calado

La idea de que el mundo va solo

Huellas ligeras y criterios inciertos

Una posibilidad de reforma: un archipiélago de islas de buenas prácticas

ASP Research Papers

Comité de Redacción /Editorial Board

Víctor Pérez-Díaz (director)
Berta Álvarez-Miranda Navarro
Joaquín Pedro López Novo
Josu Mezo Aranzibia
Juan Carlos Rodríguez Pérez
Fernando González Olivares (redactor jefe)

Comité Científico Internacional /International Scientific Committee

Daniel Bell (American Academy of Arts and Sciences) (†)
Suzanne Berger (Massachusetts Institute of Technology)
Peter Gourevitch (University of California, San Diego)
Peter Hall (Harvard University)
Pierre Hassner (École des Hautes Études en Sciences Sociales, París)
Kenneth Keniston (Massachusetts Institute of Technology)

© Víctor Pérez-Díaz

Este trabajo no podrá ser reproducido en todo
o en parte sin permiso previo del autor

Depósito legal: M-6126-1994

ISSN: 1134 - 6116

La relación entre maestros y discípulos como el corazón de la experiencia universitaria

Contra lo que creen quienes viven pensando sólo en el futuro, los problemas de las universidades de este lugar y este momento, por poner un ejemplo, los de las universidades españolas de hoy, son análogos a los que otras muchas universidades han tenido a lo largo de muchos siglos; o incluso, si se piensa en la Academia Platónica como una primera universidad, desde hace casi 2.400 años.¹ El núcleo de estos problemas estriba en la relación entre maestros y discípulos, que, en principio, deberían considerarse a sí mismos como miembros de una comunidad; lo que llamaré, una comunidad de buscadores de la verdad. Como tales, serían, de un lado, gentes pertenecientes a una comunidad, digamos que sedentarias, ancladas en una suerte de ciudad, y, de otro, gentes buscadoras e inquietas, a la manera de los nómadas.

Estas experiencias de nómadas y ciudadanos, arquetipos de situaciones repetidas una y otra vez en la historia bajo formas distintas, tienen una profunda dimensión educativa. Ambas se dan cita en el proceso de formación de una universidad verdadera o genuina, es decir, una organización que está compuesta, fundamentalmente, por una serie de comunidades de gentes libres y buscadoras de la verdad, lo cual, como ya he indicado, requiere la presencia tanto del componente permanente y en cierto modo sedentario inherente en la idea de comunidad, como del componente nómada inherente en la tarea de búsqueda. Esas comunidades se definen, sobre todo, por la relación de enseñanza entre profesores y estudiantes. En estas páginas, centraré mi análisis en la naturaleza de los profesores y los estudiantes y de su relación, no tal como pueda parecer que es justo en este instante, sino tal como ha ido evolucionando durante las últimas dos o tres generaciones de españoles, poniendo de relieve los rasgos principales del marco institucional de su actuación y de las orientaciones valorativas y cognitivas de sus agentes.

Tomo partido, pues, a favor de una explicación del proceso universitario que considera el carácter de profesores y estudiantes, y su interacción, como la pieza central, o el corazón, del mismo, y entiendo que su comportamiento prevalece a la larga sobre el de los políticos, las elites socioeconómicas y socioculturales y el resto de la sociedad. Dar importancia central al carácter de los agentes implica considerar que el factor principal de la calidad de la vida universitaria depende de cómo sean los profesores y los estudiantes, de lo cual son plenamente responsables, ya que cómo sean es cómo se han hecho a sí mismos. Quizá no se han hecho de la mejor manera posible; pero si tal fuera el caso, como creo que lo es, siempre pueden rehacerse y, de este modo, iniciar y apoyar un proceso de cambio. De aquí la importancia que doy, en mi conclusión, a una estrategia de rectificación del proceso mediante una reforma desde abajo.

La necesidad, y la fragilidad, de una comunidad intelectual

Los docentes no se improvisan; se crean a través de experiencias compartidas de cierta duración, con su fondo de cultura moral, y sus mecanismos organizativos e

¹ Este trabajo es una versión revisada del artículo del mismo título, publicado en *Claves de la Razón Práctica*, 204, julio-agosto 2010; ver también Pérez-Díaz, Víctor, *Universidad, ciudadanos y nómadas*, Oviedo, Ediciones Nobel, 2010, donde se sitúa el caso español en un marco de debate de filosofía educativa, histórico y comparativo más amplio.

institucionales correspondientes a efectos de transmitir esa cultura moral. Mecanismos tales como sus formas de debate y convivencia en comunidades intelectuales, sus procedimientos de selección y reclutamiento, y sus departamentos. Estos factores culturales e institucionales acaban conformando no sólo lo que los profesores hacen, sino lo que son, en definitiva su carácter.

A este propósito, conviene recordar que lo que los docentes transmiten a los alumnos no se limita a sus asignaturas y lo que cuentan en unos libros o unas clases, sino que incluye en primer término su manera de ser y su vida intelectual. Su carácter se forma a través de una experiencia que, o se lleva a cabo en un desierto y refleja su sequedad, o se hace en el seno de una serie de comunidades intelectuales que, construidas en el curso de un período largo de tiempo, incluyen generaciones diferentes; éstas son como eslabones de una cadena de transmisión de la vida intelectual, de modo que la que tengan los profesores del momento depende, en buena parte, de lo sucedido a lo largo de dicha cadena.

La transmisión de la experiencia intelectual se somete a reglas, las más importantes de las cuales son las que rigen las relaciones entre maestros y discípulos. Éstas son intensamente interpersonales, porque las comunicaciones básicas son de persona a persona. Un profesor puede dirigirse a un aula repleta de gente, pero sus palabras sólo llegan a cada uno de ellos, y un autor puede ser conocido del gran público, pero la lectura de su libro involucra en cada momento a un lector único. Así también funciona, de uno en uno, la relación entre profesores y alumnos, y así se forman sus redes de afinidad intelectual, moral y emocional. De la firmeza de esas redes y de la calidad de lo que circula a través de ellas depende la continuidad y la calidad de la vida intelectual de una comunidad a lo largo del tiempo. Los hábitos del juicio ponderado, exigente, objetivo e imparcial, que son imprescindibles para formar el carácter intelectual, requieren confianza en uno mismo y la serenidad que da saberse parte de una comunidad que se respeta; tales hábitos requieren una sociedad de apoyo para consolidarse, a falta de lo cual nunca llegan a configurarse, o, si lo hacen, desaparecen. La ausencia de una comunidad es como el desierto antes aludido, que no permite el crecimiento de las plantas.

Al mismo tiempo, así como las plantas adquieren sus nutrientes de la tierra y del espacio por numerosas vías, así aquellas relaciones suponen unos mecanismos de comunicación varios y complejos. No se participa en la vida intelectual de los maestros a distancia, ni basta la recepción de las palabras que utilizan en su obra impresa o en su clase oral. Se aprende por la imitación de sus gestos intelectuales, es decir, sus modos de razonar y de expresarse, su uso de la metáfora, el estilo de su tratamiento del material empírico, las connotaciones emocionales de su opinión sobre las personas, la generosidad o la mezquindad de su juicio, la amplitud o la estrechez de su horizonte, su impaciencia o su calma, su disposición a decir sí o no a determinados estímulos, y la evocación de sus experiencias, que el discípulo tendrá luego que reconstruir combinando sus palabras explícitas, sus alusiones y sus silencios.

Avatares de las redes de magisterio y discipulazgo en la España contemporánea: una historia de desencuentros

En España, las redes de magisterio y discipulado han sufrido diversos avatares. La continuidad de las redes de afinidad y las relaciones de enseñanza que se habían ido forjando a lo largo de varias décadas, se quiebra con la Guerra Civil. El exilio se lleva consigo muchos

profesores. Muchas vocaciones intelectuales de quienes se quedan dentro se frustran, o sobreviven arrinconadas en el paisaje cultural de la época, aunque no faltan intentos de proteger un margen de disidencia. Las relaciones entre docentes y estudiantes se rompen o debilitan con frecuencia. Hay islotes de civilidad intelectual en torno a los cuales se intenta reconstruir redes de magisterio y discipulado, y hay campos de conocimiento semiprotegidos de la presión política de la época: la ingeniería, en parte las ciencias, el derecho y la medicina, no tanto las humanidades. El *establishment* cultural del momento parece dominado por clérigos y católicos laicos imbuidos de un talante contrarreformista y falangistas nostálgicos de la España imperial, con un telón de fondo de militares y funcionarios que controlan el poder. Los políticos, de escasa cultura, son indiferentes a los matices de la vida intelectual, están ahídos de lugares comunes conservadores y autoritarios, e imaginan que su triunfo en la Guerra Civil refrenda su estatura de hombres de estado y consagra el estilo de liderazgo con el que se habían llevado adelante las pequeñas guerras coloniales o los manejos administrativos de la economía semidesarrollada del primer tercio del siglo XX. Un factor adicional es que la vida intelectual, vigilada, operando en un clima de vehemencia y mediocridad intelectual, quebrantados sus vínculos con el pasado próximo, está semiaislada; en los años veinte y treinta estuvo vinculada a la comunidad intelectual europea, especialmente, quizá, a la alemana; pero en los cuarenta y los cincuenta su apertura exterior es menor. En definitiva, las circunstancias provocaron rupturas y distancias entre sucesivas generaciones de maestros y discípulos, en un contexto de censura y sospecha, repletas de malentendidos y de sobreentendidos. Todo ello propició un estado de cosas caracterizado por la coexistencia pacífica entre unos profesores y estudiantes que se desconocían mutuamente y, con ello, por el autodidactismo de los estudiantes.

Las turbulencias del movimiento estudiantil posterior, en los años cincuenta, sesenta y setenta, trajeron consigo un impulso de apertura al exterior y de cuestionamiento del mundo local, mientras ponían las bases de un profundo desconcierto, lo que se acusa en especial en el terreno de las humanidades y las ciencias sociales. Los jóvenes, al situarse en una relación de magisterio y discipulado, miran entonces, más allá de las fronteras, hacia los maestros de fuera. Pero ocurre que éstos están muy lejos. Se llega a ellos a través de experiencias de segunda mano, de manuales y brevariarios, y se les usa como guías para obtener recetas rápidas y fáciles con que orientarse en un mundo confuso. A su vez, los de dentro se sienten desvalorizados e inseguros, tratan de congraciarse con los jóvenes, siguen su juego y descuidan su responsabilidad de transmitir un contenido cultural propio. En esas condiciones, los jóvenes se imitan entre sí y se encaminan por la senda del consumismo cultural: consumen las ideas que reciben hechas, sin la disciplina de reproducirlas y modificarlas a través del trabajo, la discusión y el contraste con la realidad. Las reciben, también, a través del filtro de su narcisismo: se sienten el centro del mundo y, como se ha dicho alguna vez, como si hubieran estado presentes a la hora de su creación. Por eso son tan propensos a prestar atención a los mensajes que justifiquen su denuncia de un mundo en el que son muy poco pero en el que quieren serlo casi todo. Los estudiantes pagan su autodidactismo con la falta de entrenamiento de sus capacidades de observación y análisis, la adopción de una cultura derivativa, el escaso recorrido de su trabajo intelectual, y la deshonestidad intelectual, insidiosa y profunda, de quien critica el mundo sin tomarse el esfuerzo de entenderle. De aquí, el éxito de algunas variantes del marxismo y del catolicismo progresista, con su fácil moralismo, su denuncia simple y sentimental del mundo y su adulación al narcisismo de los jóvenes bajo la forma de una apelación a su capacidad de entusiasmo, haciéndoles sentirse como dioses, demiurgos o héroes, la vanguardia de la historia, y capaces de transformar el mundo con poco más que pronunciar una fórmula mágica, por ejemplo, el recitativo del resumen de un resumen de una filosofía de la historia o la exhibición de su buena voluntad.

Todo esto acaba degradando el nivel de su vida intelectual y termina en muchos casos por hacer imposible que se establezcan los cimientos sobre los cuales hubiera podido construirse un día el edificio de una obra intelectual razonable.

En definitiva, la formación de un profesorado sólo se puede hacer en el marco de la formación de un tejido de magisterio y discipulado que lleva tiempo y esfuerzo, pues los docentes se hacen a través de experiencias prolongadas en el tiempo y en comunidades pequeñas, en relaciones de persona a persona, siendo esta experiencia socrática clave para la formación de los hábitos y las disposiciones básicas que luego pueden servir de base para la navegación por el ancho mundo, el rodar por los laboratorios del planeta, o la inmersión en redes de comunicación. Pero este tejido fundamental de las comunidades de docencia e investigación es frágil, y en España se tambaleó aún más y su fábrica se interrumpió una y otra vez con la guerra, la postguerra y el juego de equivocaciones entre el *establishment* académico y la disidencia estudiantil de los años cincuenta, sesenta y setenta.

Mecanismos institucionales defectuosos de selección y socialización

Conviene comprender desde la perspectiva de este proceso de distorsión sistemática de las relaciones de magisterio y discipulado los cambios ocurridos en el diseño institucional de los procesos de selección y socialización de los profesores (en particular, la constitución de los departamentos). Comencemos por los cambios en los procedimientos de selección del profesorado que tuvieron lugar en los años setenta y ochenta, en torno a la transición democrática. En el pasado, el mecanismo de selección operaba en el contexto de una tradición clientelista, construida en torno a los poderes dispersos de un conjunto de catedráticos divididos por tendencias, intereses y pasiones diversas e intensas,² lo cual hacía difícil su acción colectiva. En consecuencia, el poder de los catedráticos era grande cuando se ejercía individualmente en el espacio microsocioal del claustro de una facultad, pero sustancialmente menor cuando se trataba de ejercer mancomunadamente en el espacio público. Entonces, el cuerpo se desagregaba en una serie de tribus cada una organizada en torno a un patriarca, estando los patriarcas ligados unos a otros por lazos tenues, algunos de lealtad y otros muchos de antipatías comunes y de conveniencia, lo que daba lugar a alianzas inestables. A la postre, los catedráticos se dejaron enredar en una lenta guerra de desgaste, que perdieron, con los funcionarios modernizantes de los años setenta, que consideraban que su misión estribaba en facilitar la mutación del orden sociopolítico de la postguerra, autoritario y semiautárquico, en otro más ajustado a las condiciones de la economía y la sociedad contemporáneas, con un estado de bienestar más sensible a las demandas de unas clases medias y trabajadoras crecientes.

Los funcionarios modernizantes de la época entendieron que el sistema educativo debía ajustarse al aumento espectacular de la demanda social de educación, lo cual requería una alteración del diseño institucional de la universidad y una masa de nuevos profesores. Ésta, que fue entrando en la universidad en condiciones precarias, planteaba un problema análogo al de la aparición del proletariado en la ciudad antigua: el de un proletariado docente al que había que encontrar un acomodo dentro de la ciudad académica fuera de las redes

² Como, por lo demás, han solido serlo en la vida universitaria, en un grado u otro, desde sus orígenes (Le Goff, Jacques. 1977. *Pour un autre moyen âge*. París: Gallimard).

clientelares.³ La solución fue su inserción en ella a través de un nuevo procedimiento de selección y en el marco de la nueva figura organizativa de los departamentos.⁴

El mecanismo de selección de las oposiciones a cátedra, con una *disputatio* o discusión abierta entre los contrincantes a la vista del público, había sido un componente meritocrático dentro del sistema clientelar tradicional. Respondía a la circunstancia de que las divisiones habituales entre los catedráticos obligaban a la definición de unas reglas de juego relativamente objetivas para dirimir los conflictos clientelares relativos a la asignación de los recursos docentes. El cumplimiento de estas reglas era vigilado y sancionado por una opinión pública universitaria. El mecanismo generaba un mínimo de orden y de predecibilidad; al mismo tiempo, introducía mínimos de exigencia de competencia profesional o de excelencia, y abría oportunidades a gentes en posiciones marginales dentro de las redes clientelares, e incluso, a veces, a gentes independientes que podían deslizarse entre los resquicios de estas redes aprovechando una situación de equilibrio entre fuerzas contrarias. Asimismo, con el tiempo, la prueba se había convertido en un rito de paso rodeado de cierto patetismo, en el que el público tomaba partido por unos y por otros, y a favor o en contra del fallo del tribunal. Pues bien, en los años setenta, las reformas realizadas para contratar los nuevos profesores que atendieran al aumento del número de alumnos condujeron a un nuevo mecanismo de selección más sobrio y discreto, y más arbitrario.

En un primer momento, los intereses de todos parecieron coincidir. Los catedráticos vieron la posibilidad de ampliar su esfera de libre designación de docentes, y, por tanto, sus redes clientelares, al tiempo que mantenían sin aumento sustancial el número de cátedras, asegurándose así una masa de nuevos docentes en el *status* de subordinación de los llamados profesores no numerarios; el Ministerio de Hacienda apoyó esta estrategia, porque mantenía la remuneración de los nuevos profesores en un nivel modesto, reduciendo así su carga presupuestaria en un período de crisis económica; y los nuevos profesores agradecieron entrar en la universidad sin tener que probar su capacidad. Pero al cabo de poco tiempo estalló la tensión en torno al carácter precario de los nuevos puestos de trabajo. Los no numerarios, después de jugar un tiempo con la idea de reivindicar un contrato laboral, imaginándose a sí mismos como unos trabajadores cualificados con conciencia de clase, recapitaron y se convencieron de que les convenía más entender que su situación era similar a la de los trabajadores en precario de la administración pública, y que su futuro debía ser el de convertirse en funcionarios. Dado el precedente que la administración había creado, y cultivado durante muchos años, de consolidar en sus puestos a los empleados que antes ella había seleccionado sin concurso, resultó sencillo conseguir que los socialistas, proclives como tales al aumento del personal estatal, sensibles al coste político de un conflicto universitario y procedentes algunos de las filas de los profesores no numerarios, aprovecharan la oportunidad de una nueva ley para consolidar los puestos de los no numerarios al poco de llegar al poder en 1982.

³ Fustel de Coulanges, Numa Denis. 1980 [1864]. *The ancient city. A study on the religion, laws, and institutions of Greece and Rome*, Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press.

⁴ Ministerio de Educación y Ciencia. 1969. *Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

Si la batalla de la consolidación masiva de los puestos de los no numerarios duró unos diez años, el paso siguiente fue sustituir definitivamente el mecanismo de selección de las oposiciones a cátedra en un acto público por pruebas de menos proyección pública, al final ante un *petit comité*; pruebas que consistían básicamente en una presentación autoelogiosa de los candidatos seguida de la exposición de un tema de su libre elección. El dramatismo de la oposición pública desapareció y, con él, un grado sustancial de transparencia y de selección por méritos probados, y discutidos, en público. En un contexto poco propicio a la movilidad geográfica de los profesores y con tribunales dominados por la fuerte presencia de los departamentos locales, el resultado ha sido reforzar la endogamia local: de hecho su tasa en las universidades españolas es desmesuradamente alta.⁵

Se ha podido pensar que el departamento era una forma organizativa que, en principio, debería incentivar el desarrollo de comunidades intelectuales, y ser él mismo una comunidad de ese tipo. Que no suela ser así en este caso tiene que ver con su peculiar proceso de gestación en España. De hecho, la configuración de muchos departamentos ha obedecido a criterios de otro tipo. Con frecuencia se pensó, simplemente, que habida cuenta del tamaño inmenso de la facultad tradicional, convenía trocearla en organizaciones manejables con vistas al reparto de los horarios, las asignaturas y los puestos docentes y que, puestos a desmenuzarla, bastaría con respetar las constelaciones sociales ya existentes, las cuales, en ausencia de tradiciones de debate intelectual, reflejaban las relaciones de fuerza entre las redes clientelares de antaño o la simple proximidad de quienes enseñaban disciplinas similares. Luego, siempre cabía justificar el resultado con la retórica al uso y hablar de campos del conocimiento.

De hecho, la evolución de los departamentos no ha solido ir en la dirección de comunidades intelectuales, y menos aún de unas reunidas en torno a un culto de la excelencia académica; en realidad, expresiones como la del “culto de la excelencia” resultan tan lejanas a la experiencia cotidiana de sus componentes que suelen sonar chocantes y fuera de lugar. Tampoco es que los departamentos suelen ser focos de convivencia y debate intelectual; más bien suelen ser terrenos de coexistencia (relativamente) pacífica entre académicos, donde se reparten las cargas docentes y se desarrollan las estrategias de cooptación, selección y promoción de la carrera académica de los profesores jóvenes. Lo que éstos aprenden en ese medio es el manejo prudente de la ambigüedad en el trato con los colegas, evitando debates que puedan interpretarse como una puesta en cuestión de su saber, lo que en un medio de gentes inseguras de su formación puede suceder fácilmente.

Una corroboración de la conjetura de que la calidad de la vida intelectual de los departamentos sin culto de la excelencia y sin debate no puede ser muy alta es la manera como éstos suelen facilitar, poco y mal, el regreso y la instalación de los docentes e investigadores que se han formado en universidades y centros de investigación en el extranjero de gran calidad, y que querrían volver a España. En general, en estos tiempos de la globalización, éste es un problema muy importante para muchos países; por ejemplo, es uno de las preocupaciones centrales de China en estos momentos. No es fácil de resolver, pero se puede intentar, y hay numerosos ejemplos de los que aprender. En España, la tónica general ha sido la de introducir a estos nostálgicos de su país de origen por una puerta pequeña y

⁵ Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez. 2001. *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana. Ver también Arcadio Navarro y Ana Rivero. 2001. “High Rate of Inbreeding in Spanish Universities”. *Nature* (1 de marzo): 410-414.

entreabierta, para luego irles rebajando las expectativas y las aspiraciones hasta que, convenientemente domesticados, se conviertan a las reglas de juego de una vida local con horizontes cortos y con diversos mecanismos de desincentivación de (digamos) su afán de perfeccionismo. En otras palabras, se suele hacer lo posible para que los híbridos culturales de los autóctonos socializados en un medio extranjero no puedan sobrevivir y propagarse o reproducirse al volver a su medio de origen y, de este modo, no pongan en peligro las especies locales bien adaptadas a este medio.

El mundo de los estudiantes: aumentos cuantitativos y descensos de expectativas

La población estudiantil ha aumentado extraordinariamente en las últimas generaciones; sirva de ejemplo el que los estudiantes de facultades universitarias y de escuelas técnicas superiores se ha multiplicado por veinte en la segunda mitad del siglo XX. Detrás de este incremento se esconden factores de oferta y de demanda. Por el lado de la oferta, el estado, tratando de ampliarla, mantuvo los costes para las familias en torno a una sexta/séptima parte de los costes reales, y redujo al mínimo las barreras de ingreso con unos exámenes de selectividad que aseguraban que el 80% de los estudiantes los superaran fácilmente con éxito, aun cuando procedían de un sistema de enseñanza secundaria de calidad mediocre. Por el lado de la demanda, las clases medias y trabajadoras del país querían que sus hijos tuvieran títulos universitarios pensando, con razón, que ello mejoraría sus ingresos futuros y su *status*; una minoría quería títulos profesionales con usos relativamente precisos (de ingenieros o de médicos, tal vez) mientras que a muchos les bastaban títulos multiuso (en letras y humanidades, en derecho y economía, en ciencias políticas y sociales, por ejemplo) para trabajar, en el estado o en las empresas, en tareas de servicios adaptables a múltiples circunstancias y condiciones.

El resultado de la reducción de las barreras de acceso a la universidad y la ampliación de una solicitud genérica de títulos universitarios ha sido un gran volumen de estudiantes con motivaciones y aspiraciones modestas por el nivel de los estudios que quieren alcanzar, y relativamente indecisas en cuanto al contenido de aquéllos. Modestia e imprecisión caracterizan el punto de encuentro entre las curvas de la oferta y la demanda educativa universitaria. Esto sucede porque estado y padres, profesores y estudiantes operan dentro de un contexto que propicia ese punto de equilibrio. Las clases medias y trabajadoras de las que proceden los estudiantes tienen un nivel de educación entre medio y bajo, y el de los españoles ha sido bastante inferior al europeo durante mucho tiempo; con ese rasero se pueden tener aspiraciones altas, pero es poco probable que se tengan criterios exigentes sobre la calidad de la educación. Tampoco las elites están sustancialmente mejor educadas y, careciendo de mucho criterio, no exhiben un espíritu cívico muy animoso. A veces hay grupos sociales que creen formar parte de un gran sujeto histórico, de una nación orgullosa de sí misma, y esto puede influir en elevar el nivel de sus aspiraciones educativas para su país; pero lo que sabemos del imaginario colectivo de los españoles y de sus elites sugiere que muchos de ellos suelen ver a su país con una mirada también cargada de modestia y de imprecisión. Se sienten un poco ajenos a sus glorias pasadas, que les parecen poco congruentes con el canon de lo que es política y moralmente correcto según los criterios del presente y están acostumbrados a que el país vaya a la zaga de los acontecimientos: una generación por detrás en su crecimiento económico y dos o tres, en la transición a una democracia liberal. Tampoco tienen la sensación de que su país haya adquirido mucha importancia en el concierto de las naciones o hable en él con voz propia, ya que lo normal es que vean que sus representantes se colocan discretamente en un segundo plano.

Confusiones cognitivas y morales de cierto calado

Si nos situamos en la perspectiva de los propios estudiantes e intentamos entender cómo han podido evolucionar el nivel y el contenido de sus aspiraciones educativas, una vez dentro de la universidad, conviene tener en cuenta las circunstancias de cada generación. El alumnado de los años cuarenta y primeros cincuenta del siglo pasado vivió en un mundo de horizontes muy limitados por la guerra y sus inmediatas consecuencias: la penuria económica y el autoritarismo político. En cambio, las generaciones del espectro que va desde 1956 a 1968 amplían sustancialmente su horizonte, comparan críticamente el país con su entorno europeo y algunos se enfrentan con el régimen político asumiendo por ello algún riesgo. Es curioso que todo esto no acabe de traducirse en un incremento correspondiente del nivel de sus aspiraciones educativas; quizá, en buena medida, porque viven en el clima de desconcierto, autodidactismo y crisis de las relaciones de magisterio antes aludido. Más tarde, en la segunda mitad de los años setenta y en los ochenta, aunque la situación política se despeja, el horizonte profesional de las nuevas generaciones incluye la nube negra de una tasa de paro muy elevada, que no cede fácilmente y se mantiene alta durante unos quince años; y, en general, el clima económico, el tenor del discurso político y la cultura de la sociedad contienen escasas apelaciones a grandes ambiciones, esfuerzos y exigencias.

Pero no basta con tener en cuenta el nivel de las aspiraciones educativas de los estudiantes; también hay que considerar el nivel de sus capacidades para entender la sociedad en la que quieren integrarse o a la que quieren transformar. A este respecto, hay que anotar el dato curioso de que las generaciones de españoles que se fueron europeizando en los años cincuenta y sesenta hicieron suyas, junto con bastantes ideas razonables, no pocas de las confusiones de sus coetáneos europeos, las cuales tienen una génesis que se remonta un poco más atrás. Los europeos de los años cuarenta de países como Francia, Italia y Alemania se encontraron con una Europa liberada del nazismo pero no como resultado de su propio esfuerzo (Francia fue colaboracionista la mayor parte del tiempo, Italia fue fascista y Alemania fue nazi), sino como resultado de una defensa, primero, y una ofensiva, después, protagonizadas ambas por los países anglosajones, dejando aparte la contribución soviética. A la hora de entregar su legado a la generación siguiente, la de los cuarenta transmitió, pues, una forma de vida europea, con su democracia liberal, su economía de mercado y su pluralismo, de la que en último término sólo era responsable a medias, tanto más cuando, entre los cincuenta y los ochenta, la protegió de la presión soviética con el concurso norteamericano. Esta experiencia de construcción, defensa y responsabilidad *a medias* de un orden de libertad en Europa trajo consigo, en un amplio espectro del público y los políticos europeos, una falta de claridad moral que se puso de manifiesto en movimientos sociales proclives a convertir sus motivos de descontento en una denuncia supuestamente radical, más bien superficial, del orden de libertad así como en la simpatía de segmentos significativos de la población hacia los partidos y las ideologías totalitarias de signo comunista, o similar.

Este estado de opinión y de sentimientos se volvió a reflejar en la generación que obtuvo aquel legado sin acabar de comprender lo que recibía, la de los años sesenta. Los miembros universitarios de esta generación (la llamada generación de 1968) pretendían más libertad pero no entendían los rudimentos del orden de libertad gracias al cual podían ejercerla y ampliarla. Se enfrentaban a un mundo que no habían producido, pero querían que

cambiara para que se ajustara a sus deseos. Luchaban contra una sociedad de consumo adoptando una actitud de consumidores insatisfechos. Más adelante, pasada su experiencia universitaria, terminarán abocados a una reconciliación peculiar con ese mundo cuando lleguen a su edad adulta, entre mediados de los setenta y mediados de los noventa. Entonces, sus miembros se convierten en líderes y cuadros de partidos que, por una parte, se encargan de manejar ese capitalismo y, por otra, exhiben señas de identidad que parecen inseparables de la denuncia radical del capitalismo; la manera de gestionar esta contradicción es adoptar una disposición ligeramente esquizofrénica, por la cual se hace “lo que hay que hacer”, es decir, acomodarse pragmáticamente a la situación, pero sin reconocerlo en el terreno de los principios. Con este síndrome de confusión y duplicidad, los jóvenes que entran en la universidad en los ochenta se van convirtiendo en los profesores de los noventa y la primera década del nuevo siglo.

Este desconcierto se repite, adaptándose a las circunstancias locales, en el caso español y ello contribuye a explicar la poquedad de los resultados del medio cultural de la época a la hora de reflejar los cambios de la sociedad. Ocurre en efecto que ha habido un profundo cambio cultural en España en lo relativo a la percepción que el país tiene de la nación, la ley, el mercado y la religión entre 1940 y 1990, pero este cambio, que ha traído consigo una alta dosis de domesticación o civilización de los conflictos normativos que antaño llevaron a una Guerra Civil, se ha realizado sin el trabajo cultural y el debate teórico correspondientes. Los socialistas abandonaron su marxismo sin apenas discutirlo y los conservadores se hicieron liberales sin mucho examen. Incluso los cristianos se quedaron desconcertados y a la defensiva o al remolque de los acontecimientos. La mutación cultural consistió en una serie de cambios pragmáticos en la conducta de millones de personas. Estas modificaciones se fueron consolidando con el paso del tiempo y dieron lugar a transformaciones institucionales obviando el esfuerzo de un debate cultural complejo, y en medio del ruido de un intercambio incesante de *slogans* y lugares comunes en la plaza pública. El resultado final de ese proceso ha sido una pacificación de los violentos conflictos normativos del pasado muy de agradecer, pero el modo como esto ha ocurrido da testimonio del carácter ligero del debate cultural del país y, lógicamente, de la debilidad de la vida intelectual generada por la universidad española y en torno a ella.

Esta atonía cultural encaja bien con un sistema de educación secundaria, con un proceso de socialización en las familias y con una cultura de los adolescentes que confluyen en la misma dirección de reducir las demandas o (como suele decirse) el *stress* o las tensiones de la gente joven. A este respecto, los colegios, las familias, las lecturas, los medios de comunicación, los políticos y los líderes de opinión parecen producir un efecto de adormideras. Cabe conjeturar que en la larga marcha hacia el desorden fruto de la reducción generalizada de la tensión en la que consiste la modernidad en su versión *light*, postmoderna, se está llegando a una especie de nirvana *sui generis*, a un vivir en la penumbra, aceptando variantes sucesivas del nihilismo o del “pasotismo” del momento. Desde luego, en la vida universitaria no suelen proliferar fenómenos de gran inquietud, un término caído hoy en desuso pero que fue otrora, por ejemplo hace entre treinta y cincuenta años, el de referencia de la vida universitaria. Hay relativamente poco de la zozobra o de aquel demonio interior que animaba a Sócrates en su búsqueda de la verdad y de compañeros de viaje hacia ella.

Es curioso que esto ocurra a pesar de que entre los estudiantes actuales están sobrerrepresentados los que proceden de familias cuyo nivel de educación escolar es relativamente alto. Ello sugiere que cabe muy bien que se dé en las mismas personas un alto

nivel educativo, porque tengan estudios superiores, y un alto grado de confusión cultural, porque esos estudios, junto con la experiencia vital que les rodea, reduzcan su capacidad para entender y ordenar su experiencia de la sociedad. Si tal fuera el caso, lo que harían los estudios universitarios sería aumentar la probabilidad del voto a los partidos políticos existentes y de la lectura de los periódicos que comparten su misma confusión pero la disimulan con un tono de autoridad y con una retórica adecuada.

Las cosas podrían ser diferentes si las clases medias de las que proceden los estudiantes, y los institutos por los que han pasado, tuvieran un nivel cultural más alto. En este sentido, quizá estemos viendo las consecuencias a muy largo plazo de un proceso de alfabetización retardado, y de un proceso de escolarización secundaria también relativamente tardío en España. Esto explicaría una clase media sin recorrido cultural, de pocas lecturas, quizá en contraste con la de otros países europeos del centro y del norte de Europa; tal vez cabe ver aquí, asimismo, un efecto de las vehemencias ideológicas de las derechas y las izquierdas del lugar, más dadas que otras a imponer sus normas y sus criterios sin darle demasiado espacio al entendimiento. Este descuido de la inteligencia se pagaría al final con gentes inclinadas a dictaminar cómo debe ser la realidad sin enterarse antes de cómo es; como cuestión de costumbre. Sea como sea, el hecho es que España tiene probablemente un déficit cultural histórico de cierta importancia. Ello puede verse agravado por unas nuevas formas de entretenimiento que propician el desinterés por la lectura y por el cultivo de aquella soledad sin la cual no es fácil la reacción personal ante los estímulos culturales, a los que se responde, en caso contrario, en grupo o en masa; de hecho, la fascinación por los medios audiovisuales corrientes suele colocar a muchos audiovidentes en situaciones pasivas y gregarias, sea dicho sin entrar en los contenidos de su oferta cultural.

La idea de que el mundo va solo

Al final, nos encontramos con estudiantes con impulsos y motivos cortos, que se dejan llevar. Llegan a las universidades pensando que ejercen una especie de derecho natural a ser universitarios, y están predispuestos a atravesarlas con el menor coste posible, en pocos años, y obtener su título. Ello resulta relativamente fácil, porque no hay filtros al principio, ni durante la carrera en muchos casos, ya que nadie quiere tener problemas con nadie y se vive en el modo de vivir y dejar vivir: al día y sin traumas. Es cierto que los medios de comunicación y los políticos son más perentorios y dramáticos, y repiten sin pausa sus *slogans* de que hay que apostar por el futuro, de que hay que adaptarse al mundo que viene y dejar el que se va, de que hay que avanzar con decisión por la senda de la modernidad. Pero la reiteración de esta retórica de “hay que hacer” tiene poco que ver con la experiencia vivida de gentes a quienes las apelaciones a la exigencia en su vida universitaria, en la investigación, en la profesión o en la búsqueda existencial del sentido de la vida, son inexistentes o se escuchan como música celestial. Así pues, dicha retórica cubre el conocimiento tácito de que, en realidad, “no hace falta hacer mucho”, o “no hace falta hacer tanto”, ni para entrar en la universidad, ni para permanecer en ella, ni para convertirse en profesores de la misma. De modo que el supuesto que subyace en la duplicidad de aquella retórica ostensible y este conocimiento callado es que no hay mucho que hacer porque, en el fondo, “el mundo va solo”.

La idea de que “el mundo va solo” es congruente con la vaga esperanza de quienes se han acostumbrado a vivir de sus familias durante mucho tiempo y luego ven un estado de bienestar comprensivo que les echará una mano, y creen que los ciclos de la economía

cambiarán y, al final, “siempre acabará habiendo algún trabajo para mí”. Este optimismo es coherente con la experiencia de varias décadas de sucesivas promociones de jóvenes que han vivido en el seno del crecimiento de una economía local que se ha ido ajustando a la marcha de la occidental; y que lo ha hecho por el procedimiento fácil de permitir la dualidad de su mercado de trabajo, eludir grandes inversiones en mejorar su capacidad tecnológica y su balanza comercial, descuidar su base industrial y su formación profesional, su investigación y su propia educación, año tras año, década tras década y régimen político tras régimen político. Descuidando incluso, a lo largo de todo ese tiempo, el aprendizaje preciso para entender lo que estaba pasando y dejando que los conocimientos de economía del país, transmitidos por su sistema educativo, por ejemplo, fueran triviales y confusos,⁶ lo cual, por otra parte, reducía la capacidad de juicio de los ciudadanos acerca de las políticas económicas que sus dirigentes pudieran proponerles. Tampoco es que la transición política de un régimen cuya persistencia dependía críticamente de la vida de una persona al fin y al cabo mortal, y que como tal dejó esta vida terrenal en su momento, fuera el resultado de un esfuerzo heroico de la sociedad y menos aún de su clase política, las cuales, en realidad, se ajustaron prudente y oportunamente a un cambio inducido por una transformación gradual que venía de mucho tiempo atrás y en un contexto geoestratégico sumamente favorable para ello.

Huellas ligeras y criterios inciertos

Una experiencia universitaria así, en la que domina la sensación de que el mundo es inasible y sigue un curso apenas comprendido, deja huellas, cierto, pero no demasiado profundas. No son de las que suscitan un sentimiento intenso de vinculación a la universidad en cuestión. Más bien se corresponden con las que pueden dejar quienes adoptan una identidad de transeúntes; de estudiantes que pasan, se van y no vuelven. Sin que la universidad despierte las emociones de haber dejado en ellos una huella indeleble, ni sentimientos intensos de gratitud y devoción. Sin que entre los *alumni*, los antiguos alumnos, y la universidad se puedan crear las relaciones de amistad, duradera y verdadera, que hacen que aquéllos puedan entender que su compromiso con la universidad ha sido y es para toda la vida, y lo había sido ya desde el mismo principio; sin que se pueda decir de ellos lo que se podía decir, por ejemplo, en el obituario de un antiguo alumno de una universidad americana de prestigio, con la naturalidad con la que se consigna casi un lugar común: “*He felt that he didn’ just go to Harvard for four years: he went for life*”.⁷ Claro es que estas expresiones pueden parecer exageradas si se dicen ante un auditorio de (digamos) “universitarios transeúntes”. Y, sin embargo, la presencia o la ausencia de semejantes sentimientos no es un asunto retórico menor. Es un síntoma revelador de si estamos, o no, ante instituciones con un efecto educativo profundo y permanente; porque si sentimientos de ese tenor no se dan en una universidad, es porque tampoco ésta produce ese efecto, profundo y permanente.

Ahora bien que esto ocurra, o no, tiene consecuencias decisivas en la capacidad que estos universitarios tengan más tarde, como políticos, padres de familia, votantes corrientes o elites sociales para reformar la universidad, modificar su marco institucional en la dirección correcta y asignar sensatamente sus recursos. Si los políticos, los ciudadanos corrientes y

⁶ Ver González, Manuel Jesús. 1999. *La universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*. Madrid: Círculo de Empresarios.

⁷ “No tuvo el sentimiento de que había ido a Harvard para cuatro años, sino para toda la vida”. *Harvard University Gazette*, 21 de noviembre de 2002.

aquellas elites han tenido una educación insuficiente su capacidad para ello será tan escasa como lo fue su formación. No acabarán de poseer criterio para hacer reformas o perseverancia para aplicarlas, porque les fallará la motivación y la atención a los detalles. Podrán imitar lo que ocurre fuera, pero en el fondo nunca sabrán bien lo que ocurre fuera. De aquí su tendencia natural a aplicar las recetas habituales, que son una mezcla de “dinero y poder, técnicas y prédicas”: aumentar las asignación presupuestaria, alterar el reparto del poder sobre la universidad o dentro de ella, aplicar las últimas tecnologías de la educación, la información y la comunicación de las que oyen hablar a los expertos, y hacer o hacerse las exhortaciones morales de que hay que invertir en la educación, o en el capital humano, o en el futuro, o en cosas así.

Se palpa aquí la importancia de la relación entre profesores y estudiantes a efectos de entender el proceso educativo a largo plazo. Decir que define el corazón del asunto, como he hecho antes, no es una exageración retórica: su influencia es determinante. Porque si los políticos, los padres y las elites sociales han sido ellos mismos educados a medias y en la confusión a lo largo de su experiencia universitaria, es lógico esperar que, en el momento de la decisión, dado lo arduo del asunto, tiendan a dejar que la inercia siga su curso, interrumpida ocasionalmente por pequeños sobresaltos.

Una posibilidad de reforma: un archipiélago de islas de buenas prácticas

Claro es que las cosas no tienen que ocurrir necesariamente así. La historia permanece abierta a varias posibilidades. Puede que aparezca un profeta que conduzca a su pueblo y baje de la montaña con las tablas de la ley, y encuentre que aquél ha aprovechado la primera oportunidad para adorar a sus ídolos pero que, a su vista, recapacita y se arrepiente; y así, digamos que poco a poco, mejoren las cosas. Es improbable, pero no es imposible; a veces aparecen los profetas. Además, el pueblo puede estar con el ánimo inquieto y receptivo porque (por ejemplo) tenga la sensación de que algo va mal, el país está perdido, la crisis de turno se acrecienta y “hay que hacer algo con esto de la educación”.

Sobre todo, puede ocurrir, y esto sería lo más interesante, que lentamente y de modo inadvertido se vaya formando un archipiélago de islas de buenas prácticas educativas, aquí y allí. Islas de virtudes. Pequeños mundos de buenos profesores y buenos estudiantes que cuidan lo que hacen. Tal vez se han formado fuera y han vuelto, o estudiaron dentro pero vivido fuera. Tal vez cultivan tradiciones antiguas que han mantenido en un clima de piedad fuera de lo común. Esas serían las experiencias clave de cualquier reforma razonable del futuro.

Sin embargo, sobre esa base social dispersa, sería posible imaginar el desarrollo de competencias y rivalidades miméticas interesantes, quizá aprovechando las ambiciones locales de políticos, líderes sociales y medios interesados en desarrollar su propio poder por la vía de aumentar la riqueza, el poder y el prestigio de su localidad, su región o su nación, quizá porque quieran convertirlas en el territorio más avanzado de España, o del arco mediterráneo, o de Europa, o de este o aquel trozo del planeta. Dado que el diseño institucional del reparto territorial de poderes y competencias del que se parte en el caso español facilita una rivalidad de este tipo, cabría aprovechar la oportunidad. Que cada uno favorezca a sus mejores y, de este modo, si se hace con sentido, quizá algunas universidades brillen con luz más intensa, atrayendo a profesores y estudiantes, investigación y prestigio profesional, donaciones filantrópicas e industria local. Y luego, cabe confiar en que el

mecanismo de la rivalidad mimética siga su curso, esta vez para bien, y cada cual imite lo que imagine que es un éxito.

Este archipiélago de islas puede ser visto como un brote de oasis en el desierto que van ganando espacio a la arena, se convierten en huertos y con el tiempo se ponen en contacto unos con otros. Se llevan a cabo sus trasvases de aguas y el desierto se acaba convirtiendo en un lugar habitable. Esto puede llevar varios años. Puede llevar varias generaciones.

ASP Research Papers están orientados al análisis de los procesos de emergencia y consolidación de las sociedades civiles europeas y la evolución de sus políticas públicas.

En ellos, se concederá atención especial a España y a la construcción de la Unión Europea; y, dentro de las políticas públicas, a las de recursos humanos, sistema de bienestar, medio ambiente, y relaciones exteriores.

ASP Research Papers focus on the processes of the emergence and consolidation of European civil societies and the evolution of their public policies.

Special attention is paid to developments in Spain and in the European Union, and to public policies, particularly those on human resources, the welfare system, the environment, and foreign relations.

ASP, Gabinete de Estudios S.L.

Quintana, 24 - 5º dcha. 28008 Madrid (España)

Tel.: (34) 91 5414746 • Fax: (34) 91 5593045 • e-mail: asp@ctv.es

www.asp-research.com