

# **LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: REFLEXIONES RETROSPECTIVAS**

**Víctor Pérez-Díaz**

ASP Research Paper 10(a)/1995

## Sumario

1. Educación y sociedad civil
2. Reglas de juego y disposiciones culturales: problemas y continuidades de la educación española
3. Anotaciones finales

# ASP Research Papers

## *Comité de Redacción /Editorial Board*

Víctor Pérez-Díaz (director)  
Elisa Chuliá Rodrigo  
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 (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris)  
Kenneth Keniston (Massachusetts Institute of Technology)  
Vincent Wright (Oxford University)

© 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

Este breve ensayo recoge algunas reflexiones generales a propósito, y acerca, de la experiencia educativa española de los últimos cuatro decenios (entre los años cincuenta y los años noventa). Me sitúo en la perspectiva de una teoría normativa de la sociedad civil, de la que esbozo, en un primer momento, sus rasgos y sus implicaciones educativas. Centro mi atención, después, en un conjunto de reglas y disposiciones culturales cuyo aprendizaje es importante para la educación con vistas a la creación de una sociedad civil, comentando diversos aspectos de la educación española en relación con la misma, sobre todo en el nivel de enseñanza superior (a lo que añado una brevísima referencia a la formación profesional). Mi modo de discutir el problema parte del supuesto de que la parte más relevante del entramado institucional del sistema educativo reside menos en las instituciones propiamente dichas que en las reglas del juego y las orientaciones culturales de los actores. (Sobre estas distinciones dentro del entramado institucional, ver North 1990). Ese desplazamiento del foco habitual de la atención puede ser útil para comprender la continuidad de los problemas de la educación española y, eventualmente, para su solución: una solución que depende de cambios no tanto en las leyes y las instituciones (por lo demás, necesarios) cuanto en las reglas y las disposiciones de docentes, discentes y sociedad en general.

## **1. Educación y sociedad civil**

Necesitamos una perspectiva valorativa o normativa para establecer un juicio sobre la educación de un país. Creo que la teoría de la sociedad civil, al tiempo un carácter o tipo ideal weberiano (es decir, un modelo analítico) y una teoría normativa (Pérez-Díaz 1994), ofrece una perspectiva adecuada para enjuiciar el pasado y el presente, y para orientar el futuro de nuestra educación. Pero antes de entrar en la discusión de la teoría de la sociedad civil, y sus implicaciones para nuestro tema, puede ser conveniente una brevísima referencia al pasado, de la que podamos extraer alguna enseñanza acerca del modo como aplicar una perspectiva normativa a los problemas de nuestra educación.

Es probable que la vida española se haya caracterizado tradicionalmente por la abundancia de organizaciones y gentes dedicadas de manera habitual a una exhortación moral relativamente

intensa y vehemente de sus semejantes (aunque ésta es una afirmación provisional que requiere ser puesta en perspectiva histórica y comparada), canalizada, al menos en parte, a través de las instituciones educativas. Si durante siglos el discurso normativo-educativo de los españoles estuvo impregnado de experiencias y aspiraciones religiosas dentro de la tradición católica y bajo la supervisión del medio eclesiástico, más tarde la iglesia hubo de compartir su campo de actuación con agentes distintos, cuyo celo religioso había aminorado o desaparecido, pero cuya pasión argumentativa permanecía intacta y se ponía al servicio de un programa secular de educación cívica y de reformas sociales y políticas. Muchos ilustrados del XVIII, y muchos liberales, republicanos, anarquistas, socialistas, institucionistas o noventayochistas del siglo y tercio siguiente fueron gentes con un pronunciado talante moral-educativo tocado de un punto de angustia y de imperio, ya que veían en la educación la clave de un progreso moral del país que estaba a punto de perderse, de manera semejante a como muchos predicadores de la tradición católica habían visto y veían en ella la clave de una salvación religiosa de la comunidad a punto de malograrse (Puelles 1980 y 1985; Turin 1967; Gómez Molleda 1966). Pero si las discusiones acerca de la educación del país se han hecho en clave moral a lo largo de la historia moderna y contemporánea de España, ciertamente se siguieron haciendo así en los decenios siguientes a la guerra civil, tanto en los momentos de exaltación patriótico-religiosa de los años cuarenta como en el clima más controvertido de los años sesenta, en el que observamos una efervescencia de proyectos educativos, algunos articulados en el lenguaje aparentemente frío y tecnocrático del llamado "desarrollismo", tras los cuales latía un evidente impulso moral.<sup>1</sup>

De esta larga tradición podemos extraer dos enseñanzas. La primera, negativa, es que la pasión de la exhortación, y su carácter vehemente y exclusivista, han podido maleducar a la sociedad, reduciendo la capacidad de unos y otros para la observación y el análisis de las gentes a las que querían persuadir, oscureciendo el entendimiento recíproco de los actores y convirtiendo el debate educativo en un debate (a la postre, superficial) sobre grandes principios, signos abstractos de identidad y recitativos rituales; por ello, han podido maleducar

---

<sup>1</sup>Véanse, por ejemplo, los textos del Ministerio de Educación y Ciencia preparatorios de la Ley General de Educación de 1970: Ministerio de Educación (1969).

a la sociedad para la convivencia pacífica entre gentes con profundas diferencias de sentimiento moral. Pero la segunda, positiva, es que en el fondo de ese debate vehemente había un elemento muy razonable: el entendimiento de que la dimensión moral del debate educativo era inevitable y necesaria; porque, hoy como entonces, carece de sentido exhortar a un país a que se eduque, o juzgar su educación, sin especificar el tipo de educación que se desea a la vista de un modelo, razonablemente articulado, de forma de vida y de tipo de sociedad.

Lo cierto es que podemos caer en el peligro opuesto al de la vehemencia argumentativa si eludimos esta reflexión normativa. La eludimos si nos limitamos a referirnos al modelo normativo de una educación y una sociedad que sean "modernas", "progresistas" o "avanzadas", porque estas expresiones se han ido convirtiendo en equivalentes funcionales de la expresión "buenas", por lo cual su significado es sumamente débil. Tampoco tiene mucho sentido oponer la vaga expresión de "sociedad moderna" a la igualmente vaga, y confusa, de "sociedad tradicional", dado que, en rigor, quien dice "sociedad" dice "tradiciones", unas más recientes que otras, y unas distintas de otras. (En este sentido, las variaciones estereotipadas ligadas a los términos de "cambio" y "permanencia" nos son de moderada utilidad. Así como lo "bueno" suele implicar las ideas de "cambio y novedad" en los usos lingüísticos de la "tradicción de hoy", solía implicar la idea de "permanencia" en el medio semántico de la "tradicción de ayer"; y queda por ver lo que implicará en la "tradicción de mañana", supuestamente "postmodernista").

En realidad, la expresión "debemos educar para una sociedad moderna" es demasiado genérica y ambigua, y tenemos que especificarla. Así, difiere mucho el sentido de la frase si con ella queremos decir "educar para el desempeño de las tareas propias de una sociedad industrial", o "educar para la participación en una sociedad democrática", o "educar para una vida de individuos libres en una sociedad civil". Es este último sentido el que me interesa destacar en este momento. Propongo, en efecto, que partamos de la persuasión de que "debemos educar para una vida de individuos libres en una sociedad civil", en el entendimiento de que esta expresión incorpora, en buena medida, los referentes de la sociedad industrial y la democracia, y algunos otros asimismo deseables bajo ciertas formas. Esta propuesta es una propuesta moral y, como tal, apela a la construcción y la reproducción de sentimientos morales

específicos, y se inscribe en el horizonte de posibilidad de una comunidad moral. En este sentido, quiero dejar constancia de que mi posición difiere de la que parece adoptar Ernest Gellner en un libro reciente (Gellner 1994), en la medida en la que éste minusvalora el potencial que existe en una sociedad civil para la creación de una comunidad moral sobre la base de una definición *thin*, o "delgada", del núcleo valorativo común de referencia de ese tipo de sociedad: yo estimo que los sentimientos morales implicados en el compromiso con valores tales como "libertad individual", "razonabilidad", "ley y ciudad", o "respeto al otro", pueden ser suficientes para crear una potente comunidad moral. En otras palabras, me inclino por una lectura de la ética propia de la sociedad civil que se situaría más bien en la tradición del pensamiento de Humboldt (1993 [1792]) o del propio Ferguson (1980 [1767]).

Una sociedad civil o civilizada está constituida por un entramado de agentes e instituciones caracterizado por los principios de libertad individual y respeto de la ley, un estado limitado y responsable, mercados abiertos, asociaciones voluntarias y una esfera de debate público (Pérez Díaz 1993; 1994). Por consiguiente, una educación para la vida de individuos libres en una sociedad civil supone una educación que atiende al desarrollo de las capacidades de las gentes: (a) capacidad para ser libres, para respetar y propiciar la libertad de los otros, y para aceptar una convivencia impregnada del respeto de unas leyes entendidas como reglas abstractas, formales y universales que garantizan la libertad de todos; (b) capacidad para entender el estado como un conjunto de agentes el alcance de cuyo poder está limitado por la ley, y el ejercicio de cuyo poder debe ser materia del que den cuenta a los ciudadanos, y capacidad para enfrentarse, por lo tanto, a una autoridad despótica; y capacidad para implicarse (c) en una esfera de actividades económicas coordinadas por mercados abiertos, (d) en una esfera de relaciones sociales donde opera una pluralidad de asociaciones libremente constituidas, y (e) en una esfera pública donde se entrecruzan argumentos que cada cual acepta, defiende o modifica según su propio juicio.

Ahora bien, esta propuesta de una sociedad civil y de sus implicaciones educativas se nos plantea aquí y ahora, no en un espacio ideal vacío, sino en un espacio histórico concreto: se trata de realizar esa propuesta en las condiciones de la España de finales del siglo XX, con las peculiaridades de su memoria histórica, sus recursos presentes y el entramado internacional

donde está situada. Esta referencia precisa el espacio histórico de la España actual sugiere, sucintamente, algunos comentarios. (a) Primero, si se trata de crear una sociedad civil compuesta por individuos libres capaces de respetar, y exigir el respeto de, un orden de convivencia dominado por el principio del imperio de la ley o el estado de derecho, hay que tener en cuenta que el intento se realiza contra el telón de fondo de una tradición secular de estado de derecho con interrupciones periódicas; la transición relativamente reciente a un orden constitucional de democracia liberal; y una profunda crisis institucional y moral reciente, producida por una explosión de escándalos (políticos y financieros) que ha producido la impresión de una generalización de fraudes, trampas y obstáculos a la aplicación de la ley. (b) Segundo, si se trata de conseguir individuos libres capaces de tratar con un estado al que requerir que dé cuenta de sus actos en una variedad de foros, incluyendo el de los tribunales de justicia y el de la opinión pública, hay que tener presente el telón de fondo de la tradición de un estado invadido, al menos parcialmente, de redes patrimonialistas-clientelares; con fuertes injertos de sub-tradiciones autoritarias; con débiles tradiciones de transparencia; y con un historial mixto y dudoso en materia de respeto de la ley por parte del propio estado (siendo justamente la sospecha de esa falta de respeto, en el marco de una democracia liberal consolidada, lo que está en el corazón del profundo malestar del país con ocasión de los últimos escándalos).

Tercero, si se trata de potenciar individuos libres capaces de implicarse en una sociedad de órdenes policéntricos de coordinación espontánea en las esferas de las actividades económicas, de las asociaciones/organizaciones y del debate público, hay que saber que, en las circunstancias presentes, esto implica algunos requerimientos precisos. (c) En primer lugar, requiere que los españoles sean capaces de implicarse en una economía de mercado "globalizada" en la que la competencia es cada vez más dura y más exigente. Esto sucede cuando nuestra economía, después de haber logrado incorporarse al espacio económico europeo, coronando así una trayectoria de veinte/treinta años, se encuentra arrastrando desde hace más de un decenio una tasa de paro de alrededor de un 20% de su población activa, lo cual, grave en sí mismo, es, además, un síntoma de importantes deficiencias de las empresas españolas, y del medio institucional, de opinión y de política pública donde estas empresas

operan. (d) En segundo lugar, requiere que los españoles sean capaces de participar en organizaciones (empresas, partidos, sindicatos y tantas otras) cuya estructura interna sea congruente con la cultura de una sociedad civil y cuya autoridad, por tanto, esté templada por reglas de respeto a los individuos, y en organizaciones que sean flexibles e innovadoras, para adaptarse a un mundo en cambio continuo, superando proclividades tradicionales al poder oligárquico, la rigidez, el predominio de la rutina y la fijación en la defensa del *statu quo*. (e) En tercer lugar, requiere que los españoles sean capaces de participar en un debate público razonado y continuo sobre los problemas de la comunidad, incluyendo los de política económica y social y los de definición de la identidad nacional, reduciendo así las probabilidades de éxito de la manipulación demagógica de la opinión pública. Sabemos, sin embargo, que los problemas son tantos, aparentemente tan urgentes, y de tal magnitud que la deliberación política es sumamente ardua (los temas de la construcción europea, la articulación de España y sus comunidades regionales, la revisión del sistema de bienestar y el ajuste económico permanente se agolpan en la agenda de la discusión pública), que los recursos de cultura económica y capacidad retórica de los españoles son limitados, y que, en tales condiciones, la inercia empuja en la dirección del uso y el abuso de los estereotipos simplificados de los debates partidistas.

Voy a analizar ahora tan sólo algunos aspectos de la trayectoria de la experiencia educativa española de los últimos cuarenta años, y su estado actual, tomando las consideraciones anteriores como punto de referencia. Pero quiero dejar constancia de que lo hago en el entendimiento de que el sistema educativo (escolar), siendo responsable de la formación de las capacidades de las gentes para ser miembros activos de una sociedad civil en todas aquellas dimensiones y aquellas circunstancias, no es el único ni el principal responsable de esa formación: la comparte con los individuos mismos, sus familias y otros muchos agentes e instituciones, tales como empresas, partidos, iglesias, medios de comunicación, sindicatos y otros. Se trata de una institución de alcance limitado; gracias a lo cual, por lo demás, sus defectos sólo pueden tener (afortunadamente) consecuencias limitadas.



## 2. Reglas de juego y disposiciones culturales: problemas y continuidades de la educación española

Resultaría excesivo el intento de ponderar la aportación del sistema educativo español de los últimos decenios a la creación de una sociedad de individuos libres (con las capacidades antes señaladas de respeto de la ley e implicación en el estado y en órdenes económicos, sociales y de debate público de carácter abierto) en el estado actual de la investigación sobre la materia. En las páginas que siguen, trato tan sólo de contribuir a la tarea con algunos comentarios y reflexiones que tienen su base en investigaciones y observaciones de bastantes años.<sup>2</sup> Ante todo, permítaseme un comentario "negativo". No creo que podamos conformarnos con una aseveración general que se limite a observar que así como la tónica general de los cambios acaecidos en el país, en el orden económico, político y cultural, ha sido la de la adopción de los modelos de sociedad abierta de las sociedades occidentales (desarrollo de la economía de mercado, transición a una democracia liberal y desarrollo de una sociedad plural y tolerante), de la misma forma quepa suponer que el sistema educativo haya seguido un proceso paralelo. Porque, aunque haya habido un proceso de multiplicación de oportunidades escolares, con una notable ampliación de la oferta de educación, queda por ver en qué medida la calidad de la experiencia educativa ha desarrollado los hábitos y las capacidades propias de los individuos libres de una sociedad civil, o en qué medida, por el contrario, ha retrasado, y retrasa, el desarrollo de esos hábitos y esas capacidades.

De aquí se infiere ("positivamente") la conveniencia de centrar la atención en aquellas formas y contenidos de la experiencia educativa que hacen posible la habituación a reglas y la creación de disposiciones culturales, observando su frecuencia y las condiciones de su aparición. Aquí me referiré solamente a *un conjunto* de reglas/disposiciones que me parece singularmente importante para la formación de los individuos libres de una sociedad civil: el

---

<sup>2</sup>Ver Pérez-Díaz (1972), que recoge investigaciones de los años sesenta; y Pérez-Díaz (1987), que recoge varios estudios de fines de los años setenta y comienzos de los ochenta; más recientemente, ver Pérez-Díaz y Rodríguez (1994), y Pérez Díaz (1995). Obsérvese por otra parte que los cambios generales del país han podido tener efectos importantes y positivos en la mejora del nivel educativo general del país y en su proceso de "civil-ización". Mi tema aquí no es la comparación entre el nivel educativo general del país de hoy y el de hace cuarenta años, sino la contribución del sistema educativo escolar a ese proceso y sobre todo al desarrollo de una sociedad civil (en los términos antes referidos).

conjunto formado por el cuidado por la calidad de la enseñanza conectado con el del *ethos* de excelencia ligado a la formación del sentido de responsabilidad. (Hay, evidentemente, otros conjuntos relevantes de reglas/disposiciones, pero dejo su análisis para otra ocasión). Las conexiones entre los diversos elementos del conjunto pueden esbozarse de la forma siguiente. La ligazón entre el *ethos* de la excelencia y el sentido de responsabilidad personal parece evidente si se supone que gentes entrenadas en dar "lo mejor de sí mismas" (es decir, en el desarrollo de sus capacidades) adquieren la confianza en sí mismas necesaria para estar dispuestas a responder de sus actos; y la conexión entre el *ethos* de la excelencia y la calidad de la enseñanza parece obvia si se acepta que el desarrollo del *ethos* de la excelencia implica el compromiso con tareas "dignas de esfuerzo" y, por tanto, implica el cuidado por la depuración de la calidad de los comportamientos educativos.

A su vez, la conexión entre este conjunto de reglas y disposiciones y la formación de la sociedad civil parece fácil de establecer. Tomando el sentido de responsabilidad individual como punto de referencia, ese sentido formaría parte de los rasgos del tipo de individuos libres propio de una sociedad civil en sus diversas dimensiones: sumisión a reglas e implicación en estado, mercados, asociaciones y esfera pública. En efecto, ese sentido de responsabilidad sería preciso para el desarrollo de la autodisciplina requerida por la aceptación de reglas de juego, y de las sanciones positivas y negativas correspondientes, éstas últimas sin pérdida de la propia estima; sería necesario para el desarrollo de vocaciones de un tipo de liderazgo político, económico, social y cultural que dé cuenta y razón de sus actos, así como para la capacidad de los individuos de dialogar con, y controlar, ese liderazgo, y sería indispensable para el desarrollo de la confianza en sí mismos que los individuos precisan para decidir sus estrategias en un mundo de mercados económicos abiertos, de pluralidad de asociaciones y de debate público contradictorio.

Parece evidente que la evolución general de la sociedad española a lo largo de estos cuatro decenios ha ido en la dirección de aumentar las oportunidades de los individuos para desarrollar sus estrategias individuales, para implicarse libremente en la vida política, en los mercados económicos, en las asociaciones, en el debate público y, en general, en todo tipo de "experimentos de vida". Al mismo tiempo, las estructuras organizativas en general, empezando

por la de las propias familias y siguiendo por la de los centros educativos, las iglesias y otros centros de socialización, se han hecho menos autoritarias. De este modo, ha habido un aumento de la oferta de oportunidades y una reducción de los constreñimientos y de las inhibiciones para su aprovechamiento por parte de los agentes individuales.

Sin embargo, en esa nueva situación de relativa riqueza de oportunidades de elección, queda por ver en qué dirección se tiende a realizar la elección de los sujetos: hacia la aceptación de reglas que requieran comportamientos de trabajo bien hecho o que permitan el trabajo hecho chapuceramente, comportamientos expresivos claros o confusos, conductas de asunción o de elusión de responsabilidad. Esto depende de la calidad de los varios procesos de socialización, uno de los cuales es el propio proceso educativo, y esta calidad, a su vez, depende de la calidad de los mecanismos institucionales y culturales que operan en el interior de los mismos.

Ahora bien, es dudoso que el sistema educativo haya propiciado el desarrollo del *ethos* de excelencia que veíamos ligado al sentido de responsabilidad personal, dado que un mecanismo crucial para el desarrollo de ese *ethos* de la excelencia es el de la competencia y la emulación de los educandos ante los ojos de una comunidad discriminante que diferencia claramente comportamientos apropiados e impropios (y los jerarquiza), y dado que la historia educativa de los últimos decenios ha ido en la dirección general de debilitar ese mecanismo.

En efecto, la impresión general es que la explosión demográfica de la enseñanza ha ido de la mano bien con el estancamiento, bien con la reducción de los niveles de exigencia de los comportamientos discentes. Esto se ha debido en parte a deficiencias en la disponibilidad de los enseñantes (en número suficiente y con las competencias docentes adecuadas) para atender a los alumnos, y en parte a deficiencias en el sistema de incentivos, una de cuyas razones estriba en la difusión de una mentalidad docente proclive a acomodar la enseñanza a la aparente capacidad de asimilación de cohortes muy numerosas de estudiantes, y renuente a imponer sobre ellos una disciplina aparentemente contraria a sus tendencias espontáneas. Por parte de muchos docentes esta proclividad a la acomodación se ha podido combinar con una actitud de reticencia ante los mecanismos de competición, emulación y jerarquización, lo que se ha

justificado durante bastantes años apelando a una filosofía moral explícita comunitaria e igualitaria.

El hecho es que desde la desaparición del "examen de estado" de final de bachillerato en los años cincuenta ha habido una reducción de la importancia relativa de los exámenes, los "filtros" (de nivel) y los "ritos de paso" en el interior del sistema educativo. En la enseñanza primaria, cabe observar una tasa relativamente alta de fracaso para conseguir el título de graduado escolar (en torno a un 25%). En la enseñanza media, se ha dado, sintomáticamente, la desaparición gradual de disciplinas consideradas como particularmente áridas, exigentes de un esfuerzo de memorización y supuestamente inútiles para la vida práctica, como por ejemplo el latín. Esto ha podido tener consecuencias de extrema importancia en el desarrollo de la capacidad para una expresión ordenada y clara del pensamiento, tanto oral como escrita, que, a su vez, ha repercutido y repercute en la calidad del comportamiento educativo en la vida universitaria. (Pero éste es un tema mayor al que sólo puedo hacer aquí una breve referencia. Ver García Suárez y González Escribano 1987).

En la vida universitaria, el caos relativo de las masivas facultades de derecho, ciencias y letras de los años cincuenta y sesenta (al que se añadió el de las facultades de ciencias sociales más tarde) no ha hecho sino aumentar con el transcurso del tiempo. Pero no parece ser un caos creativo al modo del de la razonable anarquía de las grandes universidades americanas, donde los estudiantes son capaces de decidir y sacar adelante sus propias estrategias discentes y los docentes pueden dotar de gran flexibilidad sus ofertas de enseñanza. Se trata de un caos en el cual los agentes individuales tienen que gastar una gran parte de sus energías en malacoplarse a un reglamentismo administrativo que impone planes de estudio y cauces departamentales relativamente rígidos, la información circula con dificultad y las reglas efectivas de juego son inseguras (mezclándose de manera poco predecible las reglas de las redes clientelares, de la lógica burocrática y del mérito académico); en definitiva, en el que los costes de transacción para las actividades y las interacciones creativas suelen ser tan altos que las desincentivan sistemáticamente.

Si la formación de hábitos propios del *ethos* de excelencia requiere de comunidades morales discriminantes, lo cierto es que los trasiegos de los últimos decenios han sido relativamente poco favorables a la formación de aquéllas. Es dudoso que la mayor parte de los centros de enseñanza media haya podido formar comunidades morales incentivadoras de la excelencia de los resultados educativos con carácter general. El desarrollo de la capacidad de seguimiento de los estudios de los alumnos por parte de los padres y de su diálogo, en ese sentido, con los educadores han sido obstaculizados por varias causas. Las reformas de planes de estudio y de contenidos de la enseñanza de los años setenta tendieron a romper la continuidad de los contenidos educativos de padres e hijos en disciplinas claves como las matemáticas y la gramática. El precio a pagar en términos de reducción de la posibilidad de diálogo entre generaciones, y, por tanto, de participación de unos y otros en un lenguaje formalizado común, ha sido probablemente bastante alto. Añádase a ello que la explosión demográfica de la enseñanza atrajo a las aulas alumnos cuyos padres carecían de la formación escolar que pudiera permitirles juzgar la calidad de los estudios de sus hijos.

Por su parte, muchos de los miembros de los estamentos docentes de centros de enseñanza media o universitarios se formaron mediante aprendizajes masivos y relativamente improvisados, en un clima de cambio general (económico, político y cultural), y en el marco de una relación frecuentemente ambivalente con la generación docente anterior.<sup>3</sup> En el caso de la docencia universitaria, cabe decir que, aunque quepa observar trayectorias académicas interesantes, bien de continuidad de tradiciones de escuela por la vía de la relación maestro/discípulo en España, bien de inserción en tradiciones de escuela por la vía de la relación maestro/discípulo en el extranjero (mediante períodos amplios e intensos de formación en centros de excelencia), estos casos han sido minoritarios, o incluso muy minoritarios. Lo normal ha sido la trayectoria de adaptación a procedimientos de selección y de promoción donde el criterio de excelencia ha jugado un papel secundario, tanto más cuanto que esas trayectorias se han desarrollado en espacios relativamente cerrados y "protegidos" de los aires de la competencia exterior.

---

<sup>3</sup>Sobre esa ambivalencia, ver Pérez-Díaz (1987: 283ss).

La evolución de los criterios de selección del profesorado universitario es instructiva a este respecto. En el pasado, la regla de la lealtad mutua entre el patrono y los clientes de la red clientelar estaba templada por el mecanismo meritocrático y (en principio) universalista de las "oposiciones a cátedra". El mecanismo de selección operaba en el contexto de una tradición particular que tenía ya, en los años sesenta, sus años contados. Se trataba 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, como han solido serlo en la vida universitaria desde sus orígenes: Le Goff 1977), lo cual hacía difícil su acción colectiva. Como consecuencia, el poder de los catedráticos era grande cuando se ejercía individualmente en el espacio micro-social del claustro de una facultad, pero sustancialmente menor cuando se trataba de ejercerlo mancomunadamente en el espacio público (excepto en determinados momentos, siendo uno de ellos la época de diez a quince años posterior a la guerra civil, cuando un régimen autoritario, tradicional, corporativo y seguro de sí reforzaba, y era sensible a, la influencia de un cuerpo de catedráticos dotado de una forma tradicionalmente reconocida de autoridad cultural). En realidad, dado que este cuerpo se reducía a una población de tribus dispersas y enfrentadas, cada una organizada en torno a su patriarca, estando los patriarcas ligados unos a otros por tenues lazos, algunos de lealtad, muchos de conveniencia y alianza inestable, era de esperar que su lenta guerra de desgaste con los funcionarios modernizantes de los años setenta (que consideraron que su misión estribaba en facilitar la metamorfosis del orden sociopolítico de la postguerra en otro más ajustado a las condiciones de la economía y la sociedad contemporáneas) hubiera de terminar, como terminó, con la derrota del sistema clientelar.

Los funcionarios modernizantes de aquella época entendían que el aumento espectacular de la demanda social de educación requería una alteración del diseño institucional de la universidad y la aparición de una masa de nuevos profesores. Esta masa planteaba lo que podría definirse como un problema "clásico" de aparición de un "proletariado docente" al que encontrar acomodo dentro de la ciudad académica y fuera de las redes clientelares (en cierto modo, es el problema clásico de la ciudad antigua tal como podía verlo Fustel de Coulanges 1980 [1864]). La fórmula parecía consistir en su inserción en la ciudad a través de un nuevo

procedimiento de selección y en el marco de la nueva figura organizativa de los departamentos (Ministerio de Educación 1969). Pero, de hecho, lo que sucedió fue el desencadenamiento de un mecanismo perverso de selección y de un proceso de desestructuración de la vida universitaria que ha durado bastante tiempo.

Como ya he dicho, el sistema clientelar tradicional tenía un componente meritocrático universalista en el mecanismo de selección de las oposiciones a cátedra. Este mecanismo respondía a la circunstancia de que las divisiones habituales entre los catedráticos obligaban a la definición de reglas de juego objetivas con las que dirimir los conflictos clientelares relativos a la reasignación de los recursos docentes, y 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. Pues bien, en los años setenta, las reformas realizadas para dar respuesta a la necesidad de contratar nuevos profesores, en correspondencia con el aumento del número de alumnos, condujeron a un nuevo mecanismo de selección.

En un primer momento, los intereses de unos y otros 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, aplicando muchos de ellos una estrategia malthusiana, mantenían sin aumento sustancial el número de cátedras, asegurándose así una masa de nuevos docentes en un *status* de subordinación: el *status* llamado de "no numerarios". El Ministerio de Hacienda consideró favorablemente esta estrategia porque mantenía la remuneración de los nuevos docentes en un nivel modesto, reduciendo así la carga presupuestaria (en un período de crisis económica general). Al principio, los nuevos docentes agradecieron su entrada en la universidad evitando dar pruebas de su capacidad. Naturalmente, al cabo de poco tiempo, había estallado la tensión en torno al carácter precario de los puestos de trabajo de los nuevos docentes; y éstos, después de jugar un tiempo con la idea de reivindicar un contrato laboral a renovar periódicamente, recapacitaron sobre cuáles eran sus intereses, modificaron su lenguaje y se convencieron de que su situación era similar a la de los

trabajadores en precario en la administración pública. Dado el clamoroso precedente, que la administración había ido cultivando durante muchos años, de consolidar en sus puestos a los empleados que ella misma había seleccionado sin concurso, resultó sencillo conseguir que los socialistas (por lo demás, sensibles al coste político de un eventual desafío por parte de los profesores jóvenes universitarios, y varios de ellos procedentes de las filas de los profesores no numerarios) aplicaran el precedente y aprovecharan la oportunidad de una nueva ley para consolidar los puestos de los no numerarios al poco de llegar al poder en 1982 (Pérez-Díaz 1987: 280-285).

La batalla, por así llamarla, de la consolidación masiva de los puestos de los no numerarios duró de ocho a diez años. Una vez resuelta, el paso siguiente fue el de sustituir el mecanismo de selección de las oposiciones a cátedra por otro reducido a una presentación autoelogiosa del candidato y a la exposición de un tema de libre elección por su parte. Esto ha reducido al mínimo las oportunidades para una discusión de los méritos y ha maximizado las oportunidades de discrecionalidad y de cooptación de los candidatos por parte de una dispersa y numerosa población de enseñantes. Las redes clientelares se han difuminado hasta cierto punto, pero, dado que el medio no ha favorecido el desarrollo de un *ethos* de excelencia apoyado en comunidades discriminantes, y dada la multiplicación de universidades de ámbito local, el resultado ha sido el de favorecer la tendencia a la endogamia local (y departamental) en la designación de los puestos. El sistema se ha ido haciendo menos transparente, más dependiente del caciquismo local, menos propicio a la movilidad geográfica y con menos componentes meritocráticos, siendo frecuentes los casos de candidatos únicos, y habiendo perdido el "rito de paso" del acceso a la docencia la mayor parte de su dramatismo originario.

Por su parte, la evolución de los departamentos, la otra innovación organizativa de los años setenta, no ha solido ir en la dirección de comunidades morales discriminantes, reunidas en torno al culto de la excelencia del comportamiento académico. Incluso expresiones como "el culto de la excelencia del comportamiento académico" resultan tan lejanas a la experiencia cotidiana de los componentes de esas organizaciones, que pueden sonar chocantes y fuera de lugar, no tanto por los arcaísmos o anglicismos que algunos entienden que están incorporados a la expresión cuanto por su núcleo conceptual de referencia. Lo cierto es que los departamen-



tos suelen ser no focos de convivencia y debate intelectual, sino territorios de coexistencia pacífica entre académicos, donde se reparten las llamadas "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 este medio es la virtud de la antigüedad y, sobre todo, la virtud del trato deferente con los colegas (en especial, pero no sólo, con los de mayor edad), evitando debates que puedan interpretarse como una puesta en cuestión de su competencia académica (lo que en un medio de gentes inseguras de su propia formación puede suceder, sin duda, fácilmente).

La debilidad del debate en el seno de los departamentos ha sido facilitada por la definición de éstos, y ésta, a su vez, ha sido el resultado de un proceso de gestación peculiar. La definición de los departamentos ha obedecido a dos criterios, propios de una mentalidad marcadamente reglamentista: habida cuenta del tamaño inmenso de la facultad tradicional, parecía que convenía trocearla en tamaños más manejables desde el punto de vista del reparto de horarios, asignaturas y puestos docentes; y puestos a trocearla, parecía que bastaría con hacerlo de acuerdo con el criterio de respetar las constelaciones sociales existentes, las cuales, en ausencia de una tradición de relaciones de debate intelectual entre gentes diferentes, han tendido a constituirse en torno a relaciones de fuerza y por la agrupación semiespontánea de gentes próximas, en el sentido de enseñar las mismas o similares asignaturas y proceder del mismo tronco o red clientelar. Luego, este proceso de constitución de departamentos ha podido racionalizarse *ex post facto* de una manera u otra, cumpliendo los trámites y haciendo la debida referencia a la lógica de los campos de estudio y las afinidades de las diferentes disciplinas.

Todo parece indicar que la experiencia universitaria de estas décadas ha evolucionado *como si* hubiera habido una aplicación continuada de un principio de desatención y desinterés en la creación de los instrumentos institucionales precisos para la generación de una cultura de la excelencia académica; aunque puede y debe discutirse el alcance o la extensión de la aplicación de este principio, y sin duda cabe aducir ejemplos positivos y esperanzadores (en algunas escuelas especiales y universidades de tamaño reducido, y que han tenido, y tienen, un carácter piloto y experimental, al menos durante cierto tiempo) en los que ese principio ha sido

sustituido por su contrario, siendo por ello mis comentarios en este sentido tentativos y provisionales, a la espera de observaciones más amplias.

En la raíz de esta experiencia, cabe observar la persistencia de un diseño institucional, compartido con la mayor parte de los países de la Europa continental, que resulta inapropiado para absorber razonablemente la demanda social creciente de enseñanza superior. Como sabemos, la educación superior de mediados/finales de los años cincuenta fue sometida a una explosión demográfica en las décadas siguientes.<sup>4</sup> Esta explosión fue el resultado no de un crecimiento de la oferta de puestos para titulados por parte del sistema económico, sino de una demanda social incontenible por parte de las clases medias (y, en menor medida, clases más modestas), que interpretaron (correctamente) la educación como un instrumento de movilidad social ascendente en términos no sólo de ingresos y ventajas económicas, sino también de *status* social. En una economía que crecía y una sociedad que se hacía cada vez más diferenciada y compleja, la educación suministraba a las familias españolas una brújula con la que mantener el rumbo de los proyectos personales y profesionales de sus hijos. La fascinación de padres e hijos con el título universitario explica la indiferencia social ante el fenómeno de la sobreproducción de titulados, que suponía en torno a un 30% de titulados sin empleo o subempleados (en tareas para las que no era preciso un título) a primeros de los años ochenta; como explica, indirectamente, la presencia de (probablemente) entre un 15 y un 20% de titulados ficticios en el mercado de trabajo (Pérez Díaz 1987: 306-312). Por lo demás, la ventaja comparativa de una educación universitaria no desmereció en el contexto de una situación de crisis económica con una alta tasa de paro entre los titulados superiores, en todo caso inferior a la del conjunto de la población.

Ahora bien, es obvio que esta afluencia masiva de estudiantes a la búsqueda de un título o una credencial para la movilidad social significa una afluencia no de vocaciones profesionales específicas, sino de aspiraciones difusas de *status* y saberes. El diseño europeo de la enseñanza superior dificulta la canalización de una parte sustancial de esa demanda hacia un título

---

<sup>4</sup>Por ejemplo, de los 60.000 matriculados en facultades y colegios universitarios en 1960/61 se ha pasado a los 720.000 de 1990/91. El ritmo de crecimiento fue muy acelerado en los sesenta y setenta (con tasas de crecimiento anual del 10,5% y del 9,7%, respectivamente), y un tanto menor en los ochenta (5,4%). Calculado a partir de cifras en Fernández-Enguita (1993: 368) e INE (1994: 124).

universitario de carácter general al cabo de unos años de entrenamiento riguroso en la adquisición de capacidades genéricas y saberes básicos, pero no saberes profesionales específicos. Algunos países han ido dando a este problema una solución *ad hoc* particular mediante la dualización del sistema universitario (como Francia, con sus Grandes Escuelas).

España no le ha dado solución, y el resultado es la presencia de masas ingentes de estudiantes en los primeros cursos de facultades como las de derecho, ciencias sociales (incluidas económicas), medicina, ciencias y letras, el destino normal de la mitad de los cuales es el de no terminar sus estudios o terminarlos muchos años más tarde. En condiciones más razonables, su destino debería haber sido el de una formación tipo *college* de dos o cuatro años, terminando con un título de bachiller en la tradición medieval (mantenida, por ejemplo, en los Estados Unidos). Esto, que podría hacerse con un alto grado de calidad, se hace en buena medida, en las circunstancias de las universidades españolas, de manera masiva y distorsionada, mediante la conversión, de hecho, de las facultades en centros mixtos de enseñanza superior y de enseñanza media. Aparentemente, esto apenas crea problemas a unos estudiantes, y los padres de familia correspondientes, que tienen concentrada su atención en la obtención del título, ni a unos docentes adaptados al medio. En este contexto, por el momento, la creación de los departamentos sólo ha conseguido enmascarar y añadir confusión al problema de los contenidos efectivos de la enseñanza, probablemente porque los departamentos sólo tienen sentido (en caso de ser definidos razonablemente) en el marco de una enseñanza relativamente profesionalizada.

El balance que se puede hacer de esta compleja experiencia es el siguiente. Contra lo que puede parecer, la continuidad en el modo como políticos, funcionarios y docentes, a lo largo de gobiernos franquistas o democráticos (centristas o socialistas), han tratado el tema de la enseñanza superior es muy notable. Aunque algunas intervenciones políticas han alumbrado leyes de reforma (en 1970 o en 1983) que parecían tender a unas alteraciones de rumbo importantes, su efecto real ha sido el de continuar una senda caracterizada por los siguientes rasgos. Han ajustado una estructura universitaria profesional a la explosión demográfica de una demanda social incontenible de educación superior. Han absorbido así masas de estudiantes y masas de docentes. Al hacer esto, las diferentes clases políticas han sido muy sensibles a evitar

costes políticos. Han cedido a las presiones procedentes de la demanda para no elevar las tasas académicas. Han arrancado de una actitud de respeto al *statu quo* de las relaciones de fuerza existentes entre los estamentos docentes, procurando su suave evolución hacia un modelo de acomodación mutua entre catedráticos, docentes numerarios y no numerarios, cuya culminación ha sido (en 1983) la consolidación de las posiciones de estos últimos, y la sustitución del mecanismo de la oposición a cátedra por otros mecanismos más permisivos. Actitud prudente en el espacio político, llevada a la práctica a costa de la calidad de la enseñanza (Pérez-Díaz 1987: 275-278).

Una manera complementaria de considerar esta desatención es situarla en una secuencia temporal. Desde esta perspectiva, el tema de la calidad de la enseñanza sería un tema reconocido como importante a efectos de ser objeto de declaraciones públicas de concernimiento por parte de políticos, funcionarios y docentes, e incluso de declaraciones de intenciones de acometer acciones para mejorarla. Pero se trataría de una prioridad menor, susceptible de ser postergada en el tiempo, y colocada después de otras tareas. El supuesto implícito en esta lectura de las cosas sería el de que siempre hay tiempo para hacer algo en el campo de la calidad: se podrá hacer en algún momento por determinar del futuro. Esta es una lectura de la situación "realista" si se definen los *standards* de valoración de la sociedad actual de manera muy modesta: por ejemplo, los *standards* muy vagos de una 'sociedad moderna' a realizar en algún momento de este siglo, o el siglo próximo; pero muy poco apropiada si se adoptan los criterios de una sociedad civil y se aplican al presente, y no a un futuro indeterminado. Porque en este último caso, como he sugerido al comienzo de esta reflexión, se precisa que, de una forma u otra, las universidades sirvan, no para dar títulos a masas de discentes, o para proporcionar unos puestos de trabajo estables a masas de docentes, o para evitar turbulencias al sistema político, sino para algo más: para formar a una amplísima masa crítica de ciudadanos exigentes y capaces de deliberación política circunstanciada, y de miembros activos y participantes de empresas económicas y asociaciones de toda índole que prosperen en un medio institucional exigente.

Esta combinación de disposiciones o este síndrome de desatención al tema de la calidad de la enseñanza no se aplica exclusivamente a la enseñanza superior, pudiéndose observar algo

similar en el caso de la enseñanza profesional. Como sabemos, España tiene tradiciones industriales locales de cierto calado desde hace cerca de ciento cincuenta años en Cataluña, cien años en el País Vasco y casi cincuenta años en torno a Madrid. A lo largo de este medio siglo, en el conjunto de la economía española se han desarrollado una industria básica y una industria de bienes de consumo relativamente importantes, y a ello se ha añadido el desarrollo de una economía de servicios que ocupa en estos momentos a cerca del 60% de la población activa. En todo este tiempo, sin embargo, no se ha constituido un sistema de formación profesional eficiente (Pérez-Díaz 1972; Pérez-Díaz y Rodríguez 1994; Pérez-Díaz 1995).

Lo que se ha hecho al respecto ha sido poner en funcionamiento dos subsistemas, uno de formación profesional reglada, y otro de formación intensiva, ambos de calidad mediocre. El subsistema de formación profesional reglada ha consistido en una versión 'ligera' de la enseñanza media general para estudiantes de clases modestas, sin propósito de continuar sus estudios: una forma de mantenerlos entretenidos, obteniendo una cultura general superficial y apenas un componente de formación profesional propiamente dicha, en tanto hacían tiempo antes de entrar en el mercado de trabajo. Sólo en fecha recentísima se está intentando una revisión de esta manera de hacer las cosas (Pérez-Díaz y Rodríguez 1994). Por su parte, el subsistema de formación profesional intensiva tuvo un breve momento de gloria con la experiencia del PPO de la segunda mitad de los años sesenta y los primeros setenta: en un momento de acelerada transformación de la economía española, cuando era preciso generalizar unos niveles de semicualificación profesional tanto en la industria manufacturera como en la agricultura, la construcción, la hostelería, y otros servicios. Pasado ese momento, la organización heredera del PPO, el INEM, se encontró dedicando la mayor parte de sus recursos a la gestión del subsidio de desempleo y desatendiendo sus responsabilidades de formación, durante cerca de diez años. Sólo en la segunda mitad de los ochenta, con ocasión de la inyección de fondos comunitarios a la formación profesional, se ha abierto una nueva oportunidad para esta institución, lo que ha tenido como consecuencia una moderada efervescencia de experimentos de interés desigual.

La moraleja de la breve historia de la formación profesional española es poco edificante. Hay, al parecer, una dificultad muy grande para transformar inquietudes y discursos en

políticas públicas continuas y eficaces en materia de educación. De un lado, durante cerca de cuarenta años el discurso oficial de los políticos de todas las inclinaciones, en el período del franquismo y en el de la democracia liberal, el discurso de los funcionarios de los varios ministerios implicados en la materia, el discurso de las organizaciones empresariales y los empresarios mismos, el discurso de los sindicalistas, y el discurso de los expertos y académicos han sido unánimes, e incluso ocasionalmente enfáticos: han repetido que la economía española necesita (y se supone que seguirá necesitando) una mano de obra cualificada para producir los bienes y servicios de la calidad precisa para resistir con éxito la competencia exterior, tanto más cuanto que esta competencia es cada vez más rigurosa. Presumiblemente, esto requiere una formación reglada que genere saberes básicos, capacidades fundamentales para seguir aprendiendo, aptitudes y saberes polivalentes para adaptarse a las nuevas condiciones, etc. etc. Este discurso, que se reitera hoy con pretensiones de última hora, y apelando como es usual al carácter extraordinario del último capitalismo disponible (que es siempre el más avanzado imaginable, a espera de que dentro de unos años tengamos otro capitalismo más avanzado todavía), es casi indistinguible del lenguaje de los expertos de hace cuarenta años. Todo ello ha formado parte de un discurso ritual donde se enlazaban frases consagradas por el uso acerca de la innovación científica, el cambio tecnológico, la educación para el cambio, la formación profesional y (dicho tras una pausa, para mayor efecto) el futuro que había que construir. La repetición de estas frases, en particular las relativas a la formación profesional, tan carentes de traducción en la práctica, apenas ha provocado, sin embargo, sensaciones de embarazo en quienes las pronunciaban, por lo demás con evidente sinceridad y la mejor intención, amparados como lo han estado y están, ellos y quienes les escuchan, por el dios compasivo y benevolente del olvido.

La realidad es diferente y, como hemos visto, ha resistido la acometida de las palabras transformadoras. La clave de esta resistencia está en la combinación de varias circunstancias. Primero, está el dato modesto (pero interesante) de que el grupo de interés de los enseñantes de formación profesional, reglada o intensiva, pesa muy poco en la *policy network* de la política educativa. (Por lo demás, los profesores de la enseñanza profesional reglada y los monitores de la formación intensiva constituyen dos colectivos heterogéneos, sin apenas interés

en elaborar una estrategia común). Segundo, la orientación dominante de la economía de servicios ha estado dirigida a la provisión de servicios en régimen de escasa competencia con el exterior, y la orientación dominante de la industria ha sido la de colocar sus productos en el mercado doméstico. En otras palabras, estamos hablando de una economía renuente a exportar en los mercados internacionales, excepto ocasionalmente como compensación a períodos de débil demanda interna, y que, por tanto, se encuentra tradicionalmente abocada a una competencia con los productos exteriores en precios, más que en calidad de los productos. Tercero, en consecuencia, la inclinación de la clase política y de la clase empresarial ha sido a no comprometer muchos recursos en, ni dar prioridad a, ni atender la urgencia de una política de formación profesional. Si sus palabras explícitas han sido: "hay que construir el futuro", el verdadero *motto* de sus actos ha sido: "el futuro siempre puede esperar".

### **3. Anotaciones finales**

La educación española ha pasado a lo largo de estos cuarenta años a través de etapas, más o menos claramente delimitadas, que han afectado a todos los niveles de la enseñanza. Los cambios institucionales han sido importantes, afectando a los contenidos de los planes de estudio, la selección del profesorado y la organización de la enseñanza. Estos cambios han tenido lugar en el contexto de cambios extraordinarios en la economía, la política y la sociedad. El capitalismo de los años cincuenta no es el de los años setenta, que resultó de un proceso de crecimiento económico muy intenso; ni éste es el de los años noventa, implicado de manera sustancialmente mayor en la economía mundial. El régimen franquista es muy distinto a la democracia liberal instaurada en 1976/1978. La cultura manifiesta de los españoles de los cincuenta, cercano aún el recuerdo de la guerra, inmersos en un clima oficial de entusiasmo religioso-patriótico, es muy distinta de la cultura híbrida y compleja que la España de los noventa comparte con los países occidentales de su entorno. Y estos cambios han tenido su reflejo, evidentemente, en el sistema educativo.

Pero, junto con estos cambios, ha habido también continuidades notables. Una ha consistido en el ininterrumpido proceso de expansión de la cantidad o volumen de educación (o recursos educativos) demandada por la sociedad y ofrecida por una combinación de agentes estatales y sociales. Otra, en la continuidad de los problemas que se han ido acumulando en el sistema, con los que éste ha vivido sin acabar de resolver, en particular los problemas que, por simplificar, llamaré de calidad de la enseñanza. La educación superior de los mediados/finales años cincuenta fue sometida a una explosión demográfica en las décadas siguientes; y la historia de la educación superior española de estos años es la historia del manejo de este problema "cuantitativo", y del esfuerzo por canalizar masas crecientes de alumnos y de profesores a través de los cauces apropiados, tratando de evitar el desbordamiento: un esfuerzo que ha ido de la mano con una desatención relativa de los problemas de calidad de esa enseñanza.

Puede decirse que esa desatención ha sido sólo relativa, hasta cierto punto. Por ejemplo, ha habido esfuerzos por aumentar las dotaciones a las universidades para bibliotecas, pero es poco frecuente encontrar universidades que den prioridad a las bibliotecas sobre los actos suntuarios; como ha habido esfuerzos por dotar de fondos de investigación para los profesores, pero la tendencia dominante ha sido la de reconvertir esos dineros en lo que el dialecto universitario ha llamado poco ceremoniosamente "bufandas", o complementos de salario más o menos automáticos; como ha habido esfuerzos por recomponer las facultades, generalmente numerosísimas, en departamentos de dimensión más reducida, pero es poco frecuente encontrar departamentos que sean comunidades de discusión académica y de encuentro intelectual de los profesores entre sí y un número proporcionado de estudiantes. Y así podríamos seguir con otros esfuerzos meritorios, seguidos de las inevitables reservas y negaciones. Junto con estos esfuerzos meritorios, pero poco efectivos, ha habido cesiones, desidias, astucias y errores muy efectivos, pero cuyos efectos difícilmente pueden suscitar entusiasmo, como se observa en el campo de la selección del profesorado al que me he referido anteriormente.

La pregunta que nos podemos plantear al término de esta reflexión es la siguiente: cómo explicar la continuidad de los problemas a pesar de tantos cambios institucionales en los planes educativos y en los agentes encargados de la política educativa, y en el contexto político, económico y cultural de esa política. Para responderla, o más bien para sugerir una respuesta,



creo que podemos volver sobre algunas indicaciones de la primera sección de este trabajo. Decía allí que la vehemencia de los debates puede darse a costa de su profundidad: la vehemencia puede incluso impedir la toma de conciencia del carácter superficial del debate político y moral. Esto es, quizá, lo que sucede frecuentemente en España. Porque lo cierto es que, por debajo de aquellos debates, los contrincantes han podido ser cómplices, estar de acuerdo y reproducir cotidianamente su consenso en torno a unas "maneras de hacer las cosas", es decir, unas reglas de juego de la vida social y unas definiciones culturales de la situación que, en su desatención de la calidad y en su cultivo de un sentido impreciso del tiempo, han tenido y tienen un efecto mucho más profundo que los debates ideológicos y los cambios en el marco institucional formal. Es obvio que durante casi dos siglos los españoles han sido testigos y partícipes de grandes enfrentamientos entre las tradiciones culturales del progreso y el orden (o la reacción), izquierdas y derechas, iglesia y mundo secular, autoritarismo y espíritu democrático, capitalismo y anticapitalismo. Sugiero que por debajo de esos grandes enfrentamientos muchos españoles han estado sustancialmente (o bastante) de acuerdo en aspectos cruciales de la educación práctica que se han dado a sí mismos, impertérritos, durante mucho tiempo; y me pregunto en qué medida ese acuerdo tácito no sigue vigente, con el objetivo de seguirse dando el mismo tipo de educación.

### **Referencias Bibliográficas**

Ferguson, Adam. 1980 [1767]. *An essay on the history of civil society* (ed. L. Schneider). New Brunswick, NJ.: Transaction Books.

Fernández Enguita, Mariano. 1993. "Educación superior", en Salustiano del Campo (dir.), *Tendencias Sociales en España (1960-1990)*. Vol. III. Bilbao: Fundación BBV.

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.

García Suárez, Alfonso y José L. González Escribano. 1987. "Indicadores de calidad. Análisis del lenguaje a una muestra de universitarios", *Fundación FIES, Documentos de Trabajo*, 10/1987.

Gellner, Ernest. 1994. *Conditions of liberty: civil society and its rivals*. Londres: Penguin.

Gómez Molleda, M<sup>a</sup> Dolores. 1966. *Los reformadores de la España contemporánea*. Madrid: CSIC/Escuela de Historia Moderna.

Humboldt, Wilhelm von. 1993 [1792]. *The limits of state action* (ed. J. W. Burrow). Indianapolis: Liberty Fund.

INE (Instituto Nacional de Estadística). 1994. *España. Anuario Estadístico 1993*. Madrid: INE.

Ministerio de Educación y Ciencia. 1969. *Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Le Goff, Jacques. 1977. *Pour un autre moyen age*. París: Gallimard.

North, Douglass. 1990. *Institutions, institutional change and economic performance*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Pérez-Díaz, Víctor. 1972. *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid: Eudema.

Pérez-Díaz, Víctor. 1987. *El retorno de la sociedad civil. Respuestas sociales a la transición política, la crisis económica y los cambios culturales de España 1975-1985*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos.

Pérez-Díaz, Víctor. 1993. *La primacía de la sociedad civil*. Madrid: Alianza.

Pérez-Díaz, Víctor. 1994. "The possibility of civil society: its character, challenges and traditions", *ASP Research Papers*, 1(b)/1994 (también en John Hall ed., *Civil society. Theory, history, and comparisons*, Cambridge, Polity Press, 1994).

Pérez-Díaz, Víctor (relator). 1995. *Aspectos sociales e institucionales de los problemas del empleo en España*. Seminario "Empresa y Sociedad Civil".

Pérez-Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez. 1994. "Opciones inerciales. Políticas y prácticas de recursos humanos en España (1959-1993)", *ASP Research Papers* 2(a)/1994 (en inglés en: R. Locke, T. Kochan y M. Piore, eds., *Employment relations in a changing world economy*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1994).

Puelles Benítez, Manuel de. 1980. *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*. Barcelona: Labor.

Puelles Benítez, Manuel de. 1985. *Historia de la educación en España: textos y documentos. De la Restauración a la II República*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Turin, Yvonne. 1967. *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.

## ASP Research Papers

### Números publicados

- 1(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *La posibilidad de la sociedad civil: carácter, retos y tradiciones*
- 1(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *The possibility of civil society: its character, challenges and traditions* (también en John Hall ed., *Civil Society. Theory, History, and Comparison*, Cambridge, Polity Press, 1994)
- 2(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Opciones inerciales: políticas y prácticas de recursos humanos en España (1959-1993)*
- 2(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Inertial choices: Spanish human resources policies and practices (1959-1993)* (también en Richard Locke, Thomas Kochan, Michael Piore eds., *Employment Relations in a Changing World Economy*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1994)
- 3(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *De opciones reticentes a compromisos creíbles. Política exterior y liberalización económica y política: España 1953-1986*
- 3(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *From reluctant choices to credible commitments. Foreign policy and economic and political liberalization: Spain 1953-1986*
- 4(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *El reto de la esfera pública europea*
- 4(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Le défi de l'espace publique européen* (también en *Transeuropéennes*, 3 [printemps], 1994)
- 4(c)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *The challenge of the European public sphere*
- 5/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Transformaciones de una tradición: campesinos y agricultura en Castilla entre mediados del siglo XVI y mediados del siglo XX* (también en A. M. Bernal et al., *Antiguo Régimen y liberalismo. Homenaje a Miguel Artola*. Madrid, Alianza, 1994)
- 6/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Aguante y elasticidad: observaciones sobre la capacidad de adaptación de los campesinos castellanos de este final de siglo* (también en *Papeles de Economía Española* 60/61, 1994)
- 7(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Un desorden de baja intensidad: observaciones sobre la vida española de la última década (y algunas anteriores), y el carácter y la génesis de su sociedad civil* (también en AB, Asesores Bursátiles ed., *Historias de una década: Sistema financiero y economía española 1984-94*, Madrid, AB, Asesores Bursátiles, 1994)
- 7(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *A low intensity disorder: observations on Spanish life over the past decade (and some prior ones), and the character and genesis of its civil society* (también en AB, Asesores Bursátiles ed., *Views on a decade: the Spanish economy and financial system 1984-1994*, Madrid, AB, Asesores Bursátiles, 1994)

- 8(a)/1995 **Benjamín García Sanz**, *La contaminación ambiental en España: el estado de la cuestión*
- 9(a)/1995 **Josu Mezo**, *Política del agua en España en los años ochenta y noventa: la discusión del Plan Hidrológico Nacional*
- 10(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *La educación en España: reflexiones retrospectivas*
- 11(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *El largo plazo y el "lado blando" de las políticas de empleo: Aspectos sociales e institucionales del problema del empleo en España a mediados de los años noventa* (publicado también por el "Seminario Empresa y Sociedad Civil", y en *Cinco Días*, 2 de junio de 1995)

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](mailto:asp@ctv.es)