



COLEGIO
LIBRE DE
EMERTÓS

ESPAÑA EN CRISIS

SOCIEDAD, ECONOMÍA, INSTITUCIONES

Álvaro Delgado-Gal
Víctor Pérez-Díaz
Luis M. Linde
Alfredo Pérez de Armiñán

EPÍLOGO de José Ángel Sánchez Asiaín

Madrid, 2010

PRÓLOGO

CAPÍTULO 1. ESPAÑA: ¿MODERNA, POSMODERNA, O TODO LO CONTRARIO?

CAPÍTULO 2. QUÉ HACER CON LA EDUCACIÓN DE LOS ESPAÑOLES: UN MENSAJE DE ESPERANZA REALISTA

- Cómo es el nivel educativo, cultural, de los españoles: un nivel relativamente bajo
- La implicación de los profesores y los padres en la enseñanza general: luces y sombras
- Obstáculos a superar en los procesos de formación de los profesores y los estudiantes universitarios
- Conclusión: un pacto educativo de devolución de soberanía
- Referencias

CAPÍTULO 3. LA CRISIS DE LA ECONOMÍA ESPAÑOLA Y LAS REFORMAS NECESARIAS

- Demografía, renta, empleo
- La pérdida de competitividad
- El marco laboral y sindical
- El déficit público y la financiación de las comunidades autónomas
 - Déficit y deuda
 - La financiación de las CCAA y las CCLL
- El endeudamiento de la economía española
- La política energética
- Los obstáculos a la unidad de mercado
- Conclusiones
- Referencias

CAPÍTULO 4. LAS INSTITUCIONES ESPAÑOLAS Y LA CRISIS: ¿CONTINUISMO O REFORMISMO?

1. La crisis y la posibilidad de las reformas institucionales
2. ¿Qué reformas institucionales se necesitan ante la crisis?
 - a) Rediseño del sector público y de su financiación para mejorar la competitividad de España
 - b) Reforma educativa para la mejora del nivel cultural y científico de la sociedad española y de la formación de sus *elites*
 - c) Reforzamiento del imperio de la ley y del Estado de Derecho
 - d) Perfeccionamiento de los instrumentos para la participación política de los ciudadanos, con reforma del sistema electoral, del régimen interno de los partidos políticos y de su financiación

EPÍLOGO

QUÉ HACER CON LA EDUCACIÓN DE LOS ESPAÑOLES: UN MENSAJE DE ESPERANZA REALISTA

Víctor Pérez-Díaz *

Resolver el problema de qué hacer con la educación de los españoles pasa por responder la cuestión previa de saber cuál es la educación de los españoles. Si ésta fuera excelente, no habría problema alguno. Bastaría con que las cosas siguieran poco más o menos como hasta ahora. El problema se plantea cuando no es excelente, sino mediocre.

Por extraño que parezca, ni las elites dirigentes de este país ni la opinión pública en general se suelen plantear la pregunta de *cómo* es la educación de los españoles. En los últimos veinte o treinta años, entre aquellas elites, en especial entre la clase política y los medios, se ha difundido el lugar común de que España disfruta hoy de la generación más o mejor educada de su historia. Lo dicen y lo repiten, con convicción y con fruición. Dado que las elites dirigentes se sienten aparentemente responsables de este estado de cosas, es lógica su fruición. Pero que lo digan con convicción es más dudoso. Porque para estar convencido de algo, uno tiene que tener la sensación de que sabe de lo que habla por propia experiencia. Y el punto débil del razonamiento de las elites sobre la educación de los españoles reside en que no están seguros de estar ellos mismos muy bien educados. Los políticos, por ejemplo, saben hacer política, que es mucho; pero saben poco de otras cosas, como es lógico porque la política es muy absorbente. No suele dar tiempo ni para aprender idiomas: un detalle que no es menor, dado que somos parte de Europa y vivimos en los tiempos de la globalización. Menos aún para enterarse un poco a fondo (obsérvese el tono resignado de la expresión “un poco a fondo”) de los dossiers de los problemas.

Es frecuente que sepan poco de los contenidos de las políticas públicas. Lo que se traduce en sus dudas y agonías cuando las cosas se tornan difíciles, como ahora ocurre con la crisis económica, por ejemplo; lo que se hace evidente cuando se pronuncian sobre la materia, a veces como escolares que repiten lecciones aprendidas con alfileres en las últimas horas de la noche anterior. Son muchas las asignaturas eternamente pendientes de la política española, se refieran éstas a la energía, el mercado laboral, el estado autonómico, la investigación, el llamado nuevo modelo productivo, la competitividad, el sector exterior, la justicia. Y que me pare aquí no significa que la lista no pueda seguir. La letanía de quejas y consejos de los expertos o los interesados sobre todas estas materias, larga y a veces patética, sólo se ve compensada por la autosatisfacción con la que los diferentes segmentos de la clase política se congratulan tanto de sus éxitos como de los fracasos de sus adversarios en estos asuntos. Todo lo cual pueden hacerlo porque gozan del

* Catedrático de Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Presidente de Analistas Socio-Políticos

eco de unos medios que, a la postre, guardan su comedimiento con unos o con otros, y porque están rodeadas de unas elites económicas que persiguen con una energía grande sus intereses propios y con otra menor el interés común. A todos los cuales tal vez les falta, en definitiva, o bien educación en general, o bien el componente crucial de ésta que es la educación cívica.

La conclusión de estas consideraciones es introducir en el lector dos sospechas, y se lo quiero decir así, en román paladino, claramente, desde el comienzo. Primero, la sospecha de que tal vez los españoles no están bien educados; y la segunda, la de que si no lo están, no es probable que mejoren como consecuencia de una gran estrategia protagonizada por las elites dirigentes, ni como efecto de sus pactos, sus programas o sus llamadas a confiar en ellos para hacer, entre todos pero sobre todo con ellos, el gran cambio educativo.

Cómo es el nivel educativo, cultural, de los españoles: un nivel relativamente bajo

Comencemos, pues, por el principio, por la pregunta de cuál sea el nivel educativo, cultural de los españoles de hoy. Una respuesta se contiene en un estudio empírico que he realizado con Juan Carlos Rodríguez,¹ comparando un conjunto de unos sesenta indicadores socioculturales de los españoles jóvenes de hoy, del grupo de edad de 15 a 29 años, con los de sus homólogos de los países de Europa Occidental, lo que podemos llamar la Europa de los 15: países nórdicos (en concreto, Suecia, Finlandia y Dinamarca), Países Bajos, Inglaterra e Irlanda. Alemania y Austria, Francia y Bélgica y Luxemburgo, y los países euromediterráneos como Italia, Portugal y Grecia, amén de la propia España.

Pero antes de entrar en materia, adelanto muy brevemente dos razonamientos para justificar mi método. Primero, para justificar mis indicadores. Se trata de indicadores de la cultura entendida como cultivo de un conjunto de disposiciones que, de darse, reforzarían el carácter de “sociedad civilizada” (según los standards de nuestra civilización) o “sociedad buena” (según los standards de nuestra tradición occidental, que son, básicamente los de una tradición judeo-cristiana con un ingrediente humanista marcado, y complejo) de la sociedad en cuestión, es decir, España. Comprendo muy bien que enunciar esta premisa supone invitar al lector a una discusión más complicada y más larga, que no puedo desarrollar aquí. Esa premisa me lleva a considerar como indicadores clave los referidos a las virtudes del cultivo de la inteligencia o la prudencia, del carácter, como la fortaleza y la templanza, y del sentido de la justicia o del bien común así como la amplitud del horizonte de la vida. Todo esto puede sonar un tanto abstracto, pero concretaré un poco más las cosas al entrar en materia.

Segundo, ¿por qué comparar España con la Europa de los 15? Porque ésa es el área cultural histórica de referencia para los españoles desde hace

¹ Véase Pérez-Díaz y Rodríguez (2010)

poco menos de dos milenios. La identidad de España no resulta de inventos de historiadores fantasiosos o grupos ambiciosos, ni es el tejido de meras leyendas, que pudieran hacerse o deshacerse al albur de narrativas gestadas al calor de unos aparatos de propaganda astutos y perseverantes. Viene de muy lejos, y se hace o se deshace por procedimientos más viscosos. Nos encontramos hoy en esta esquina de Eurasia como el espacio donde se ha ido adensando un entramado de experiencias bastante singulares, que se han ido solapando y acumulando con el tiempo; y, por ello, el europeísmo de los españoles no es cosa de los treinta años de una transición o los cincuenta de una postguerra europea, o de los dos últimos siglos de una Ilustración dudosa o los cinco de unos estados nacionales, o de los casi mil años de un capitalismo que se ha ido afianzando.

Pues bien, creo que el nivel cultural de esa Europa que llamamos, convencionalmente, occidental, nos da una referencia, digamos, un *proxy* de lo que es el standard de una sociedad civilizada (con matices) o una sociedad buena o cuasi-buena, (con muchos más matices y reservas, que ya anticipa ese “cuasi”, en los que no entraré). Desde ese punto de vista veamos la posición relativa de los españoles, tomando pie en la investigación antes mencionada, basada en una serie de encuestas.²

He dicho que cultura denota un síndrome de valores cultivados, es decir, convertidos en conducta habitual, y, por tanto, en disposiciones o virtudes. Comencemos por la virtud de la inteligencia. Primer indicador: los tests de Matemáticas, Lectura y Ciencias en las pruebas PISA de 2000, 2003 y 2006. Los españoles suelen ocupar un puesto en el tercio inferior de la lista de países. Por ejemplo, en los resultados del test de Matemáticas de 2006. Con un resultado de 480 puntos, los españoles se distancian de los 503 puntos de los alemanes, y más aún de los 548 de los finlandeses, aunque estén ligeramente por encima de los 465 de los italianos, los 466 de los portugueses y los 459 de los griegos. El test de Matemáticas es interesante porque es un indicador de la eficacia del entrenamiento de los alumnos en poner orden en su razonamiento. Otro indicador, como el tiempo de estudio de los estudiantes universitarios, apunta al esfuerzo puesto en estudiar más o menos tiempo a la semana. La media de los españoles es de 28 horas. De nuevo, lejos de los nórdicos (Finlandia, 40 horas), pero cerca de los euromediterráneos (Italia, 26 horas; Portugal, 30). Al esfuerzo de estudiar, en este caso, años, se refiere también el indicador del porcentaje de *early school leavers*, es decir, los que teniendo entre 18 y 24 años, y habiendo, si acaso, conseguido un título de educación secundaria inferior, no siguen estudiando: en España ese porcentaje es muy alto, un 30% (aun así inferior al de Portugal, que llega a ser del 42%, y un poco superior al de Italia, el 24%), y contrasta, una vez más, con el de Finlandia, Suecia o Dinamarca (9/10%). Dejando a un lado los estudios, fijémonos en los libros que leen. Los que han leído más de 5 libros en el último año han sido 25% en España (27% en Italia; 28% en Portugal), lo que contrasta con el 71% de Dinamarca o el 55% de Suecia, 48% del Reino Unido o el 40% de Alemania. Y ahora fijémonos en un indicador particularmente interesante, el

² Como la Encuesta Social Europea, los Eurobarómetros, la Encuesta Mundial de Valores y el Programa de la Encuesta Social Internacional.

de las prácticas artísticas de estos jóvenes. No me refiero a si van a museos o conciertos, si son consumidores del arte, sino a si pintan, dibujan, tocan instrumentos musicales o cantan, es decir, si practican las artes, con lo que esto supone de entrenarse en procurar hacer una obra bien hecha por las recompensas intrínsecas que ello implica. Pues bien, el porcentaje de los jóvenes españoles que no han realizado práctica artística alguna durante el último año es del 34%, parecido al 38% de Italia, pero, una vez más, bastante alejado del 12% de Dinamarca o el 15% de Finlandia, o, por referirnos a países algo más cercanos, al 14% de Francia o el 18% de Alemania.

Virtudes como la fortaleza, la templanza y la confianza en uno mismo son cruciales para el funcionamiento de una sociedad civilizada, o una sociedad buena, y, aparte del “pequeño detalle” de hacer mejores a las gentes, les dan incluso instrumentos y oportunidades para hacer lo que se suele llamar triunfar en la vida, hacerse ricos y poderosos y disfrutar de los elogios de las gentes más conspicuas de la sociedad correspondiente. Una cuestión, sin embargo, relacionada con el desarrollo de estas virtudes tiene que ver con la disposición a enfrentarse con la vida uno mismo, en otras palabras, a emanciparse del hogar familiar. He aquí, sin embargo, que los españoles parecen reacios a emanciparse y asumir los riesgos consiguientes. Esta reticencia no es de hoy. Es incluso probable que el contraste con la disposición de los nórdicos, y anglosajones, a emanciparse antes que los euromediterráneos tenga detrás una historia de siglos. El caso es que si nos fijamos en los últimos setenta años, los españoles han tendido a emanciparse tarde. Las cosas mejoraron algo (si entendemos que emanciparse antes es mejorar) durante los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Pero esta mejora, como, en general, la euforia del crecimiento ligado a las grandes migraciones, dio paso a una conducta más tradicional coincidiendo, curiosamente, con la etapa democrática, que, con crisis o sin crisis económica, trajo consigo menos movilidad interior y exterior. El hecho es que el porcentaje de jóvenes emancipados es del 22% en España, inferior pero no muy lejano del 27% de Italia y el 32% de Portugal, pero bastante alejado del 61% de Dinamarca, el 62% de Finlandia, incluso el 59% de Francia (y Suecia) y el 43% de Alemania. Cuidado de no arriesgarse que encaja bien con que España albergue una minoría apreciable que da mucha importancia a vivir en un entorno seguro y evitar cualquier cosa que ponga en peligro su seguridad (27% en España, 35% en Italia; en contraste: 12% en Finlandia, 15% en Dinamarca), y con algunas expresiones de recato como la de confesar que “uno es humilde y modesto y trata de no llamar la atención” (una apreciable minoría de un 19% en España y un 26% en Italia; en contraste con la ínfima minoría del 5% en Dinamarca, el 6% en Finlandia, o el 7% en Suecia).

Tal vez esta mayor reticencia a la exposición a la vida social tiene que ver con otros rasgos relacionados con lo que se espera de esa vida social. Con ello entramos en el terreno de la confianza social generalizada, el sentido de la justicia y del bien común. En este caso, se observa en los jóvenes españoles una actitud de mayor desconfianza, no respecto a los euromediterráneos, ni a los alemanes o franceses, pero sí a los nórdicos: en una escala de 0 a 10, en la que 0 marca el límite de la menor confianza en los demás, la de los españoles se sitúa en el punto 5, a distancia del 6,6 de los daneses o el 6,5 de los fineses.

Ello parece encajar con el hecho de que el número medio de asociaciones a las que los jóvenes españoles pertenecen es muy bajo. Es de 0,6, lo que sitúa a España cerca de Italia (0,5) o Portugal (0,4), pero lejos de Dinamarca o Suecia (1,8).

Al llegar a este punto, cabe introducir la variable de la virtud de la amplitud del horizonte de la vida, un *proxy*, imperfecto pero tal vez útil, de lo que algunos filósofos, Bergson, pero también Patocka, han llamado el “alma abierta”.³ Ya la alta edad de la emancipación puede interpretarse en este sentido, como un indicador de cierta cortedad del horizonte. Pero podemos dar otro paso y preguntarnos por otro indicador de la amplitud de intereses de los jóvenes observando el grado de su virtud cívica. En parte, ésta puede reflejarse en una actitud de mayor o menor distancia del poder, como la que se expresa en su confianza en los políticos. La de los españoles es muy baja. En una escala de 0 (nula confianza) a 10 (máxima), los españoles puntúan un 3,3 (como los griegos y los italianos, y sólo un poco más alto que los portugueses), en contraste con el 5,5 de los daneses, el 5,4 de los fineses, o el 5,2 de los holandeses. Lógicamente, la expectativa de que los políticos no tomen en cuenta sus opiniones encuentra terreno fértil en España: 36% de los jóvenes lo cree así (casi como en Grecia: 37%; algo superior al 34% de Portugal, y el 27% de Italia); pero mucho menos en Dinamarca (10%), Finlandia (5%) o Suecia (5%), aunque se observa que no es tan diferente de la proporción de alemanes (25%) y franceses (22%). Ahora bien, cabe que la desconfianza respecto a los políticos no esté acompañada del desinterés por la política, que puede ser un indicador muy sólido de la capacidad para hacer suyo un horizonte de vida amplio, que incluye un objetivo de bien común que desborda el interés particular. Los jóvenes españoles que expresan mucho o bastante interés en la política son el 21% (parecido al 23% de los italianos y el 22% de los griegos), lejos del 47% de los suecos, el 51% de los daneses o el 56% de los holandeses, por ejemplo. En cuanto al interés que tengan los jóvenes españoles por un mundo que desborde las fronteras nacionales quizá no sea muy grande, si se tiene en cuenta que (según datos referidos, en este caso, a 2001) el número de lenguas extranjeras que conocen sería mínimo, con una media de 0,6, una media menor de la de los italianos y portugueses (0,9), y lejos, una vez más, de la de daneses (2), suecos y holandeses (1,9) y fineses (1,8); lo que quedaría corroborado por el porcentaje que ha visitado otros países europeos en los últimos dos años, que en España es un 30%, muy lejos del 91% de los daneses, el 89% de los holandeses, el 83% de los suecos, o el 80% de los fineses.

En cierto modo, esta lluvia de datos se comenta sola. Deja claro que la educación de los jóvenes españoles de hoy puede ser mejor o peor que la del pasado, en eso no entro, pero, en todo caso, comparada con la de los europeos occidentales es una educación (y aquí el lector puede escoger el adjetivo que prefiera) relativamente poca, o relativamente mediocre. Y más vale verla así, en lugar de embarcarse en una campaña de autointoxicación con falsas complacencias, una simple manera de autoengaño. Para rectificar las

³ Véase Bergson (2008 [1932])

realidades mediocres hay que reconocerlas como tales, mirar a lo que nos parece excelente, e intentar emularlo.

Retengamos, por otra parte, una enseñanza que se desprende de lo anterior y se refiere al contexto de la comparación. España tiende a formar grupo con otros países euromediterráneos. Su nivel es parecido al de Italia, Portugal y Grecia. El polo opuesto está formado por los países nórdicos y los Países Bajos, mientras que los mayores países europeos, grandes potencias del pasado que cultivan una dosis, mayor o menor y más o menos discreta, de nostalgia de *grandeur* en sus sueños, ocupan posiciones intermedias; cuestión interesante, que remite a una reflexión que ahora no puedo desarrollar.

Pero, volviendo a España, ¿qué parte de responsabilidad tiene la experiencia educativa en esta poca educación relativa de los jóvenes españoles? Ésta es una pregunta para la que no hay todavía una buena respuesta, pero una aproximativa sería la siguiente. Es lógico pensar que la mayor parte de la cultura (entendida como haz de disposiciones cultivadas de la inteligencia, el carácter, y el horizonte de vida, incluido el sentido cívico) de estos jóvenes se deriva de la experiencia educativa que tienen muy cerca y en la que han estado inmersos durante mucho tiempo. Claro que habría que combinar su efecto con el de las familias, los grupos de pares y la calle, e incluso de la política y la vida económica en las que han comenzado a participar; pero supongamos, a los efectos de esta exposición (pero no de la discusión reflexiva y crítica que debe continuar, naturalmente) que los efectos de la educación han sido y son, en todo caso, muy importantes y que, probablemente, el de los otros factores no contradice sustancialmente, en general, los de la experiencia educativa. Dejémoslo así, por ahora.

La implicación de los profesores y los padres en la enseñanza general: luces y sombras

Pues bien, con esa reserva, continúo la discusión. ¿Qué puede ocurrir en la experiencia educativa española para que su resultado sea esa educación relativamente poca o mediocre?

Aquí propongo un método de discusión relativamente heterodoxo, como lo ha sido, también, el de examinar el nivel cultural por el procedimiento de considerar indicadores como los antes mencionados. Consiste en fijarnos en el testimonio de dos de los protagonistas de la enseñanza general, los profesores y los padres, porque entendamos que lo fundamental de la experiencia educativa se fragua en el espacio microsociedad en el que lo decisivo es la calidad de los encuentros entre profesores, padres y alumnos. Comprendo que estos espacios operan, a su vez, en un marco institucional más amplio, y no dejaré de hacer mención a ello, pero intentaré hacerlo en el curso de una discusión centrada en la experiencia fundamental.

Comencemos por los docentes de la enseñanza general. De nuevo, utilizo aquí una investigación reciente, basada en una encuesta entre docentes de

Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid.⁴ Sus resultados nos alertan de que la experiencia educativa, vista por los docentes, no es, ni mucho menos, mala. Ya sabemos que se han ido acumulando en estos años numerosos testimonios dramáticos sobre lo que ocurre en las aulas, y sin duda todos ellos contienen su parte de verdad; pero cuando se pregunta a una muestra representativa de docentes sobre estas materias, la impresión global que se obtiene de sus respuestas no es la una frustración intensa, como no lo es, tampoco, de fallos en su capacidad de discernimiento, su esfuerzo o su espíritu de vocación o servicio.

Estos docentes son gentes con gran vocación: un 85% volverían a ser profesores si pudieran empezar de nuevo, a pesar de que el status de que disfrutaban (2,3 en una escala de 1 a 5) es muy inferior al que creen merecer (4,5), y de que su movilidad entre unos centros y otros es alta, sobre todo en el caso de los profesores en centros públicos. Usan al tiempo de los métodos tradicionales de explicación y de los libros de texto, sin desatender el uso del Internet y el recurso a las intervenciones de los alumnos. Mantienen niveles de exigencia altos (incluyendo, por supuesto, la realización de deberes en casa) que responden al imperativo moral de que los alumnos den lo mejor de sí mismos (lo que, como veremos, no se corresponde con el nivel de exigencia de los padres), y lo suficientemente altos como para criticar lo que ven como una tendencia a dejar pasar de curso a alumnos no preparados (un 44% cree que son muchos o bastantes los que pasan de curso en esas condiciones en los centros públicos; un 15%, en los privados o concertados). Sus juicios sobre el medio escolar son ponderados y ecuanímenes, y están relativamente satisfechos con el centro en el que prestan sus servicios y con sus relaciones con los demás profesores, con el director, los padres y los alumnos.

Estos profesores piensan que en torno a un tercio de sus alumnos simplemente “no están en su sitio” cuando están en la escuela. Hay algo así como un tercio que no encaja: un 31% que no se esfuerza, un 35% que no se concentra, un 35% que no está motivado. Eso se combina, y quizá esto les resulta lo más difícil de manejar, con una minoría, significativa, de un 14% que se estima que no acepta las normas, con una media de 11 interrupciones de cierta importancia al año (18 en los centros públicos, 4 en los privados). Todo lo cual no puede sino perturbar el orden y la concentración de una masa escolar, en la cual, por lo demás, según la estimación media de los profesores, el 60% no sabe expresarse con orden y claridad.

En tales condiciones, los profesores no acaban de ver que el sistema de enseñanza funcione razonablemente ni que sus resultados sean buenos. En lo tocante a la enseñanza de las Matemáticas, piensan que su resultado merece una puntuación de 3 en una escala de 1 a 5; en Lengua Española, una puntuación de 3,2; y en Inglés, una de 2,4, digamos, un claro suspenso. Y cuando se trata de hacer un balance global, el resultado es, de nuevo, el de un suspenso, un 2,5.

⁴ Véase Pérez-Díaz y Rodríguez (2009)

Cabe preguntarse si las cosas están regular, o en torno al suspenso, pero van a mejor. No es eso lo que piensan los docentes. El 75% cree que la motivación de los profesores va a menos; el 79%, que la preparación previa de los alumnos va a menos; el 70%, que el nivel de disciplina va a menos. Para resumirlo en una apreciación global, mientras que el 48% piensa que, en cinco años, la calidad de la enseñanza en España será peor, sólo un 12,5% cree que irá a mejor, mientras que un 32% la ve al mismo nivel (al parecer, entre regular y malo).

¿Qué factores puede haber detrás de esta visión de los docentes, es decir, de personas directa y personalmente implicadas en la enseñanza, los combatientes en las trincheras, por así decirlo? Probablemente, y entro ahora en la consideración de algunos aspectos del contexto macro-social de la enseñanza, se dé aquí la siguiente combinación de factores.

Para empezar, hay cierta confusión pedagógica acumulada en el ambiente escolar cuyo origen está en las ideas y las prácticas de las élites políticas y de los funcionarios educativos de los últimos cuarenta años. Lo que era el “bachillerato clásico” era fácil de entender. Se trataba, en lo fundamental, de dar una formación conceptual a unas capas de la sociedad que, con el tiempo, se fueron haciendo cada vez más amplias; y de asegurar la transmisión de la cultura, y en particular de una base de conocimientos sobre los que construir, en su momento, un cuerpo de conocimientos profesionales. El proyecto podía parecer, y ser, “clasista” en sus inicios, pero tenía implícito un contenido emancipador o promotor de la movilidad social de las clases populares. Así fue entendido casi desde su arranque.

Pero para que funcionara un programa así, había que hacer compatible su expansión con el mantenimiento del nivel de calidad de la enseñanza. Esto fue más fácil de hacer, y hacer bien, en sociedades con una alfabetización temprana, y con una escolarización gradual hasta llegar a la universalización, primero, de una enseñanza primaria de buena calidad, y, luego, de la enseñanza media. Esto ocurrió, por ejemplo, en los países nórdicos; no en los euromediterráneos.

Además, en estos últimos, pero también en otros países,⁵ la universalización de la enseñanza, tardía y apresurada, coincidió con un momento de confusión sobre los objetivos y los métodos de la enseñanza. La antigua obsesión, digamos, con el pensamiento claro y distinto, el trabajo perseverante, la disciplina del orden mental y la exposición clara, se contaminó de nubosidades retóricas y de un apetito por colmar unas ansias expresivas y emotivas que, quizá, tenían su punto de razón aplicadas a la primera infancia, pero que, en el caso de ser aplicadas a la enseñanza general podían suponer una operación de regresión, precisamente, a esa primera infancia; digamos, de infantilización del personal.

Es cierto que, como hemos visto, los profesores de secundaria son proclives a emplear los métodos tradicionales, a los que ven, al menos, lo que

⁵ Véase, por ejemplo, Nemo (1993)

ellos entienden como “resultados”, frente a “promesas” y “proyectos” y “expresiones de sí”. Pero, en todo caso, el ambiente de la vaguedad pedagógica se cuele a través de los mecanismos de validación de su *performance*, o del carácter de los cursillos en que han de participar para acumular méritos. Con la circunstancia añadida de que esa infantilización de la experiencia educativa, aneja a la retórica de la pedagogía confusa y a los incentivos institucionales dudosos, se agravó a causa de la irrupción de aquel tercio de estudiantes que no se encuentra “en su sitio” en la escuela, según dicen estos docentes.

Con todo esto se debaten unas gentes con un *ethos* profesional intenso y ejemplar, que se sienten, lógicamente, a la defensiva. Y que no acaban de fiarse de unos padres, con quienes se llevan bien pero a los que ven distraídos y sin criterios, y sin implicación profunda en la tarea. Ni de una clase política (y la administración territorial correspondiente) que les demanda a veces una transparencia de sus actos que probablemente se les antoja, a estos docentes, trivial, porque crean que se la exigen, para evaluarles, quienes no tienen el buen criterio necesario para hacerlo.

¿Cómo desbloquear una situación semejante? Quizá cabría explorar algunos cambios institucionales y estratégicos. Una alternativa institucional interesante sería aceptar un marco institucional flexible y abierto en el que hubiera competencia entre centros educativos, de modo que los que hicieran mejor las cosas, entendiendo por hacerlas mejor, que dieran la educación con la que los propios docentes sueñan, prosperaran, y, con ellos, los profesores correspondientes. Es una alternativa institucional en la que los profesores piensan poco, en especial los de los centros públicos; quizá por motivos ideológicos, aunque su nivel de sindicación es bastante bajo y, en sí mismo, no parece determinante de sus opiniones. Quizá temen perder, si son de centros públicos, en una competencia con los privados; pero probablemente estos temores son exagerados. Por otra parte, una alternativa estratégica interesante podría ser la de una suerte de alianza con los padres: un tema por explorar.

Así las cosas, volvamos la vista a los padres. Una vez más, me basaré en una investigación también reciente basada en una encuesta sobre una muestra representativa de padres de familia con hijos escolarizados en España.⁶ Nos encontramos con una población que se siente responsable de la educación de sus hijos, y entiende que está bastante implicada en ella. Les ayuda a hacer sus deberes, conversa con ellos, y les estimula y acompaña para realizar actividades extra-escolares de contenido educativo. Asimismo, tiene libros en su casa, aunque ni son muchos (unos 180 de media) ni parece haber aumentado su número en la última década (más bien lo contrario).

A la hora de elegir centro, algo hacen por informarse y comparar entre varios centros. El criterio de la proximidad es el más importante, pero algo les afecta también un criterio vago de calidad, que quizá se reforzaría si el abanico de oportunidades de elección fuera efectivamente mayor. A estos efectos, cabe anotar que su opinión sobre el mecanismo del cheque escolar, es decir, de la

⁶ Véase Pérez-Díaz, Rodríguez, y Fernández (2009)

subvención pública que les permitiera elegir entre un centro u otro, ha ido mejorando con el tiempo. En 1998, el 47% estaba a favor de ese mecanismo,⁷ porcentaje que subió al 53% en 2000 y al 68% en 2008. ¿Sugiere esto una propensión a pasar del sector público al privado? Puede sospecharse que sí, pero, en este caso, otros datos sugieren que, de existir, la propensión podría ser muy ligera. En efecto, si, en 2008, el 66% de los padres enviaban sus hijos a un centro público y un 33% a uno privado, el cambio que supondría llevarlos a donde ellos “desearían”, porque tuvieran los medios para ello, pasaría a un 61% que lo enviaría a uno público, y un 38%, a uno privado. Quizá fuera el comienzo de un deslizamiento progresivo al sector privado, o quizá no. En todo caso, es curioso observar que si los deseos de estas gentes se cumplieran, el resultado sería, no un refuerzo del elitismo de los privados sino un equilibrio mayor en la composición social del alumnado tanto de los públicos como de los privados. Una composición, por así decirlo, más justa.

Los padres se preocupan, pues, por la educación de los hijos, hacen algo por ella, y, cuando lo hacen (como demuestra el estudio que comento), ello se nota en los resultados escolares de los hijos, medidos con la media de las asignaturas suspendidas en la última evaluación. Obsérvese, sin embargo, que las exigencias de los padres no suelen ser muy altas. La evidencia disponible muestra que porcentajes muy altos o bastante altos de los padres españoles lo que quieren, sobre todo, es que los niños en la escuela se preparen para vivir en sociedad adaptándose a los cambios, y convivan entre sí y estén a gusto, evitando la competencia entre ellos. Por lo pronto, los españoles están más satisfechos con los resultados escolares de sus hijos que los otros padres europeos, pero cuando se les pregunta las razones de su satisfacción, son menos capaces de darlas. En todo caso, los padres españoles son de un optimismo excesivo respecto a las expectativas que tienen de que sus hijos consigan un título superior.

Obstáculos a superar en los procesos de formación de los profesores y los estudiantes universitarios

Ambos, profesores y padres, dependen en su actuación de un marco institucional dictado y mantenido por las elites políticas y su entorno (sin olvidar, en el trasfondo, sus votantes). El problema estriba en que, teniendo el poder, estas elites pueden tener una visión deficiente de la educación, tanto más cuanto su propia educación sea menos adecuada, en este caso, la que se deriva de su experiencia de la vida y su educación universitaria. En definitiva, la educación universitaria constituye la piedra angular del sistema educativo porque forma a los docentes, a buena parte de los padres de familia (hoy, entre el 25 y el 30% de las cohortes entre 25 y 39 años tienen título universitario), y a la casi totalidad de las elites. Ahora bien, ¿cuál es el nivel de calidad de la universidad española? Si la pregunta se hace en términos agregados, referida al conjunto, la respuesta es que el nivel es bajo. Así lo atestigua, por ejemplo,

⁷ Véase Pérez-Díaz, Rodríguez, y Sánchez Ferrer (2001)

el hecho de que no hay una sola universidad española entre las 150 primeras del mundo, ni entre las 50 primeras de Europa⁸.

Es cierto que merece la pena profundizar en el asunto y desagregar la pregunta y la respuesta, porque, tanto para hacer justicia al presente como para mirar con acierto al futuro, conviene atender a las islas o islotes de excelencia que hay en ese conjunto. Pero, en este ensayo, me permitirá el lector que, aun dejando constancia de la tarea por hacer, me concentre en el conjunto.

Cierto, también, que debemos entender esta inferioridad relativa de la universidad española en el marco de esa comparación más amplia a escala mundial, por lo pronto entre universidades a uno y otro lado del Atlántico. Las cien mejores universidades de Estados Unidos, aun con sus defectos, pueden considerarse como un grupo relativamente ejemplar en cuyo espejo se suele mirar el resto. Dos rasgos suelen ser típicos de estas universidades. El primero es la importancia que en su origen tiene un impulso moral de gran intensidad. Con frecuencia ese impulso ha sido, en su origen, cristiano, y animado por un propósito de reforma del mundo, para mezclarse después con el procedente de una cultura humanista. El segundo es un marco institucional de diversidad y competencia, que otorga un dinamismo extraordinario a la experiencia universitaria y trae consigo una gran movilidad de docentes y discentes así como una propensión a la experimentación continua. Como contraste, las universidades europeas continentales han tendido a reducir, durante mucho tiempo, tanto su impulso cultural originario como su dinamismo institucional. De ahí su sentimiento de relativa decadencia y su fascinación por la experiencia americana: una fascinación que se traduce menos en las declaraciones oficiales de sus autoridades académicas que en el éxodo de los que hubieran podido ser muchos de sus mejores estudiantes al otro lado del Atlántico. El caso de España se sitúa dentro de esta experiencia europea continental, probablemente en su segmento inferior.

A la hora de explicar la debilidad de la universidad española, me fijaré en la experiencia y en los procesos de formación de sus protagonistas, los profesores y los estudiantes. Mi análisis conlleva, lógicamente, una carga interpretativa que refleja una experiencia personal de algunas décadas de vida universitaria en España y fuera de ella, y una serie de estudios, y está, obviamente, abierta a discusión⁹.

Sin entrar ahora en consideraciones históricas, digamos que la universidad española del siglo XIX y primer tercio del XX derivó hacia un modelo de universidad estatista, corporatista y profesional, atenta a la demanda de un estrato reducido de la sociedad, que, con el tiempo, se fue ampliando lentamente. Pues bien, centremos la atención en los dos últimos

⁸ Véase el *Academic Ranking of World Universities* (ARWU) 2009. La primera universidad española sería la Universidad de Barcelona (174 en el mundo y 66 en Europa); la Universidad Autónoma de Madrid ocupa el puesto 201 en el mundo (y 80 en Europa) y la Universidad Complutense de Madrid, el 205 en el mundo (y 83 en Europa). Véase también *Times Higher Education* 2009.

⁹ Véase Pérez-Díaz (2010); y Pérez-Díaz y Rodríguez (2001)

tercios del siglo pasado y el arranque de éste, y en el proceso de formación de profesores y estudiantes.

Comencemos con los profesores. Los profesores no se improvisan. Se hacen a través de mecanismos culturales e institucionales entre los que destacan sus comunidades intelectuales y sus procedimientos de selección. La clave, en definitiva, está en las relaciones entre maestros y discípulos. Lo “normal” (de “norma”) es que éstas sean intensamente interpersonales, porque las comunicaciones intelectuales básicas se hacen de persona a persona. El profesor habla a un aula quizá repleta de gentes, pero sus palabras llegan a cada uno de ellos; el autor puede dirigirse a un público, pero la lectura de su obra se hace de uno en uno. Así se forman, si se forman, unas redes de afinidad intelectual que son, al tiempo, de afinidad y complementariedad emocional y moral. De la firmeza de esas redes y de la calidad de los contenidos culturales que circulan a través de ellas depende la calidad de la vida intelectual de los miembros de esa comunidad a lo largo del tiempo. Los hábitos del juicio ecuánime, el impulso hacia la verdad, la lealtad en la cooperación y en la competencia se forman, cuando se forman, en esa comunidad básica.

En España, las redes de magisterio y discipulazgo han sufrido avatares inquietantes en estos últimos setenta u ochenta años. La guerra civil, el exilio exterior e interior posterior, el clima de sospecha y mediocridad, de una vida intelectual vigilada, al menos en las ramas de humanidades, ciencias sociales y en parte de las disciplinas jurídicas y científicas, propician durante un tiempo un estado de cosas caracterizado por una coexistencia pacífica entre profesores y estudiantes que se desconocen mutuamente, lo que incentiva el autodidactismo de los estudiantes.

La etapa siguiente es como un paso adelante y otro atrás. Las turbulencias del movimiento estudiantil de los años cincuenta y sesenta traen consigo impulsos contrarios, a la apertura pero también al desconcierto. Si los estudiantes buscan maestros más allá del entorno local, llegan a ellos a través de experiencias de segunda mano, con frecuencia, manuales y breviaros, y tienden a usarlos como guías para recetas rápidas y fáciles con que orientarse en un mundo confuso. Los maestros locales, inseguros, intentan congraciarse con los jóvenes, perdiendo así aún más su autoridad. En esas condiciones, los jóvenes se imitan entre sí y se encaminan fácilmente por la senda del consumismo cultural: consumen ideas que reciben ya hechas, sin someterse a la disciplina de reproducirlas y modificarlas a través del trabajo, la discusión y el contraste con la realidad. Pueden sentirse el centro de las cosas y propensos a prestar atención a mensajes que justifican su denuncia de un mundo en el que apenas cuentan y en el que aspiran a serlo todo; pagarían entonces su autodidactismo con la adopción de una cultura derivativa, el escaso recorrido de su trabajo intelectual y la dosis de deshonestidad intelectual que conlleva la costumbre de criticar la realidad sin tomarse el esfuerzo de entenderla. De ahí, quizá, el éxito de las ideologías de la denuncia simple y sentimental del mundo, que adulan a los jóvenes mediante una apelación a su capacidad de entusiasmo, y les hacen sentirse héroes, vanguardia de la historia, capaces de transformar las cosas con poco más que fórmulas mágicas. Todo esto degrada

el nivel de su vida intelectual y erosiona los cimientos sobre los que se hubiera podido construir un día el edificio de una obra razonable.

La descripción anterior, un tanto estilizada y crítica, y que sin duda se ajusta más a unos sectores que a otros de la vida universitaria de la época, es relevante para nuestra historia, porque esboza las premisas que permiten entender no sólo la distorsión sistemática de las relaciones de magisterio y disipulazgo de la época, sino también las décadas siguientes, los cambios en los mecanismos de selección del profesorado y el carácter de los departamentos como remedos de comunidades intelectuales.

El proceso de selección de profesorado de las décadas de los cuarenta, cincuenta y sesenta se hizo en base a una serie de estructuras clientelistas en torno a los catedráticos, y contando con un mecanismo clave que era la llamada oposición a cátedra. Ésta era una forma de *disputatio* o discusión abierta entre los opositores a la vista del público, que permitía dirimir los conflictos clientelares, al tiempo que tenía un componente meritocrático e introducía unos mínimos de exigencia profesional, aunque sólo fuera por la presencia de un público reticente, dejando un margen para que gentes independientes pudieran deslizarse entre las redes clientelares aprovechando una situación de equilibrio entre fuerzas contrarias.

Ello cambió, a todavía peor, con las reformas introducidas en los años setenta y ochenta. Por un lado, el sistema creció porque hubo muchos más alumnos y, lógicamente, más profesores, que inicialmente fueron reclutados “a dedo” por los catedráticos de turno. Con el tiempo, esta masa de profesores en situación precaria presionó para que sus puestos se consolidaran, y la resistencia de los catedráticos, sin recursos estratégicos ni suficiente autoridad, se fue debilitando hasta que colapsó. Al final, con la hoja de parra ideológica de rigor, que incluía una apelación a la justicia y la igualdad y el progreso, no sólo se dio entrada a la masa de los profesores en precario, sino que también se fueron arbitrando procedimientos de fácil acceso a los puestos docentes, a poco que se contara con la aquiescencia de tribunales y comités de selección dispuestos a escuchar favorablemente los ejercicios de los candidatos locales, que fueron derivando hacia la presentación autoelogiosa del candidato y su exposición de un tema de su propia elección, con el resultado, obvio, de una endogamia local altísima.

La implicación de todo ello ha solido ser (con las muchas y valiosas excepciones de rigor) la constitución de departamentos que son no tanto una comunidad intelectual o una matriz de comunidades y redes intelectuales cuanto una organización administrativa para el reparto de clases y de horarios. Cultivando su jardín, no suelen facilitar el regreso y la instalación de docentes e investigadores formados en universidades extranjeras de calidad. Lo habitual es que les dejen entrar por una puerta pequeña y entreabierta, quizá para que, en su momento, habiendo rebajado sus expectativas y sus aspiraciones, domesticados, hagan suyas las reglas de juego del medio local. Todo ocurre como si se tratara de que estos híbridos culturales de autóctonos socializados en un medio exterior, al volver, no puedan sobrevivir y reproducirse en su

medio de origen, y, de este modo, no pongan en peligro las especies locales bien adaptadas a este medio.

Estos procesos de formación dudosa de un cuerpo profesoral se han complementado con procesos de formación de un ethos estudiantil también inquietante, y no por su inquietud sino por su quietud. La población estudiantil se multiplicó por veinte en la segunda mitad del siglo XX, pero esta expansión tuvo lugar bajo ciertas condiciones. Por el lado de la oferta, el estado ha mantenido los costes económicos a un nivel muy modesto (del orden de una sexta/séptima parte de los costes reales), y reducido al mínimo las barreras de ingreso en la universidad. Por el lado de la demanda, las clases medias y populares del país han podido realizar sus aspiraciones de que sus hijos tuvieran estudios universitarios a bajo coste y con una idea vaga y genérica acerca del contenido de tales estudios. El punto de equilibrio entre las bajas barreras de entrada y las expectativas imprecisas y relativamente modestas de quienes aspiraban a entrar, ha venido a ser así el de una *performance* o desempeño modesto.

Pero hay que ver este punto de equilibrio en su contexto cultural y sometido al proceso de cambio correspondiente. Para ello conviene atender a la construcción del sentido de su experiencia que hayan podido ir haciendo las últimas generaciones de estos jóvenes.

Aquí se dan cita varios temas que afectan al marco político, y económico y social. Por un lado, ha habido y hay cierta confusión general en estas generaciones respecto al mundo contemporáneo y a su modo de funcionar. De hecho, han tenido una experiencia extraña respecto a lo ocurrido en el terreno político en España. Han visto cómo el cambio político ha tenido lugar como consecuencia de procesos en los cuales la sociedad y la clase política han desempeñado un papel de acompañamiento de las circunstancias, pretendiendo representar, sin embargo, un papel protagonista. Aunque la prédica oficial haya podido ser (y siga siendo) la de una conquista de la democracia, o algo parecido a ello, la realidad, que se sabe o se barrunta, es la de que las circunstancias definitivas para su instalación han sido (1) la muerte, por razones biológicas obvias, del General Franco, y con él, el colapso de un régimen que era, en gran medida, un régimen personal, (2) la convergencia de consecuencias inesperadas de una serie de procesos complejos de cambio económico y sociocultural, ligados, por ejemplo, a grandes procesos migratorios, y (3) la ubicación de España en un contexto económico y geoestratégico, el del mundo occidental, que hacían impensable algo que no fuera una transición a una democracia liberal parecida a las de su entorno. Ha habido, pues, no una transición como resultado de un esfuerzo colectivo deliberado, sino un acto colectivo de prudencia y adaptación razonable, y manejo sensato, de la situación. Algo parecido ha ocurrido en el terreno económico, donde también se ha dado mucho de adaptación al contexto. Por ejemplo, mucho de continuación de una pauta de políticas económicas y sociales que arranca de los años sesenta, es decir, de antes de la transición, y se prolonga, y se refuerza, en las décadas siguientes; y todo ello con una notable falta de atrevimiento para acometer grandes reformas o impulsar el desarrollo de un sector exportador o de bienes que incorporaran alta

tecnología. Lo común a estas experiencias políticas y económicas de las gentes no ha sido la innovación y la decisión enérgica, sino el acomodarse, ir manejando las cosas, y dejarse llevar. Casi como si se pensara que el mundo fuera solo; pero sin decirlo.

Al nivel más próximo de sus experiencias inmediatas, lo que hemos visto y vemos es una sucesión de generaciones jóvenes de recorrido corto. Parecen llegar muchos a las universidades pensando que ejercen una especie de derecho natural a ser universitarios, predispuestos a atravesarlas con el menor coste posible, en pocos años y obtener su título; lo que resulta hacedero porque no hay filtros al principio, ni apenas durante la carrera en bastantes casos. Son gentes que, más tarde, van reduciendo su propensión a la movilidad, y afrontan la crisis económica, si llega, cuando llega, por el procedimiento de quedarse en casa; procedimiento sin duda muy prudente, aunque no muy audaz. Que se adaptan bien a la propuesta política laboral que se les hace, que es la de un mercado de trabajo dual, en el que ellos llevan la peor parte, y aceptan, con buen talante, las explicaciones de que así sea; sin apenas protestar. Quizá porque al cabo de los años bastantes o muchos pasan a ser trabajadores fijos. Adaptándose con un espíritu de tolerancia y de buena convivencia; con discreción. A la espera de que las cosas mejoren, para salir adelante. Como efectivamente mejoran, por lo demás, por ejemplo desde mediados de los noventa a casi finales de la primera década del siglo XXI; al menos respecto a los quince años anteriores. Confiados, en definitiva, en que las cosas, al final, se arreglen.

La conclusión que cabe inferir de esta narrativa podría ser la siguiente. Estamos ante experiencias de formación de un ethos docente (de los profesores) y un ethos discente (de los estudiantes) que no sugieren motivaciones íntimas importantes para dar mucho de sí mismos. De modo que, en ausencia de incentivos externos, o de lo que podríamos llamar, “choques de la realidad” procedentes del exterior, lo normal es esperar que el organismo en cuestión, la universidad (en su conjunto) se mantenga estable en un nivel de cierto letargo; o quizá que su desorden aumente, si por desorden se entiende una flojedad general en el cultivo de la inteligencia, las virtudes de carácter y el horizonte de vida, a los que me refería al principio de este breve ensayo.

Conclusión: un pacto educativo de devolución de soberanía

¿Qué se puede hacer con una situación semejante? La discusión anterior sugiere algunas líneas de actuación. La debilidad de la cultura y la educación de los españoles requiere un tratamiento holístico, profundo y complejo, y mantenido a lo largo de mucho tiempo; pero es obvio que los indicadores analizados dan pistas sobre acciones precisas que podrían ser útiles. Por ejemplo, cabría cuidar la enseñanza de algunas disciplinas claves, como las Matemáticas y el Inglés, y cultivar las prácticas artísticas. Más compleja tendría que ser una actuación orientada a promover la emancipación de los jóvenes y el desarrollo de su interés por la política, su nivel de confianza en los demás, su capacidad de asociarse o sus aspiraciones profesionales.

La reflexión sobre los profesores nos alerta sobre el interés de aclarar la confusión pedagógica que desdibuja la diferencia entre la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria; destaca el potencial de dedicación, espíritu vocacional y nivel de exigencia educativa que se da entre los profesores; y señala la necesidad de reducir su reticencia respecto a una ampliación del grado de competencia entre los centros que podría repercutir en una mejora de la enseñanza. Lo que sabemos sobre los padres nos indica lo mucho que su buena disposición a implicarse en la educación de sus hijos podría hacer para mejorar el rendimiento escolar de éstos; pero también pone de relieve los límites de sus niveles de exigencia, y probablemente de autoexigencia. Que, en las circunstancias actuales, profesores y padres establezcan una suerte de alianza parece más deseable que probable, pero no imposible; en todo caso, harían falta cambios profundos en el marco institucional para dar a unos y otros la capacidad de decisión y los recursos estratégicos de los que ahora carecen. La discusión sobre la universidad, centrada en el comportamiento de profesores y estudiantes, y en sus procesos de formación, pone de manifiesto la complejidad, el alcance y el largo horizonte temporal que debe tener una estrategia que intente modificar los procesos de formación de profesores y estudiantes, y quiera favorecer, así, el desarrollo de comunidades intelectuales genuinas.

Pero el problema de las reformas reside tanto en el qué como en el cómo. Casi todas las reformas que podrían inferirse de las observaciones que he ido haciendo desbordan la capacidad de las elites políticas, y, probablemente, de su entorno de elites económicas, sociales y culturales. En todo caso, las elites políticas tienden a adoptar la perspectiva de una suerte de determinismo institucional centrado en las condiciones políticas y económicas de la vida cultural. Desde hace varias generaciones, estas elites suelen imaginar que, una vez que se resuelven los temas económicos y políticos que ellos consideran básicos, los problemas de dinero y de repartos de poder, lo demás fluye casi solo, con la ayuda de una dosis módica de “prédicas y técnicas”. Como si, en último término, dadas una economía de mercado y una democracia liberal, bastase la prédica de la modernización y algunos ajustes técnicos en las rutinas habituales de la escolaridad para que la educación mejorase gradualmente.

Es curioso que se empeñen en esta lectura determinista institucional un poco ingenua, si se piensa que no se aplica bien a lo más obvio y a lo que tienen más cerca: al efecto que la mera existencia de una democracia liberal, y una economía de mercado, pueden tener sobre los niveles de confianza social y de interés por la política. De hecho, esos niveles en España son bajos, y no ponen de manifiesto una tendencia al alza en las tres últimas décadas. Señal de que no bastan las instituciones por sí mismas, y que haría falta atender a la calidad de su funcionamiento y a la cultura, la motivación y los hábitos de las gentes.

Una alternativa a la apuesta por las reformas desde arriba, la impulsada por las elites políticas y su entorno, es invertir la perspectiva y apostar por las unidades básicas de la sociedad. En este caso, lo fundamental de las reformas

vendría desde abajo. La clave estaría en que, en un mundo muy diversificado, islas o islotes de buenas prácticas educativas, tales como centros de enseñanza media, departamentos docentes o redes de investigación y de debate universitario, desarrollaran su iniciativa, entrasen en alianzas unos con otros, y con el exterior, y apelasen directamente a la sociedad, los padres, los estudiantes o las asociaciones más diversas.

Ese esquema de actuaciones descentralizadas ofrecería tal vez una oportunidad a gentes situadas en la periferia del sistema para dar los pasos adelante que ahora no se atreven a dar, reforzar su voz y adquirir más protagonismo. Por ejemplo, podría potenciar la intervención de un segmento de la población con un protagonismo educativo muy inferior a la magnitud de su presencia, y probablemente de sus méritos, como es el de las mujeres. Conviene recordar, a estos efectos, que la inmensa mayoría de “los padres” que se implican más en la educación de sus hijos son “las madres” (83%); que la mayor parte del profesorado de la educación secundaria es femenino (60% en nuestra encuesta); que las niñas suelen obtener mejores resultados que los niños en la ESO (suspenden una media de 1,35 asignaturas mientras que los niños suspenden una media de 2,21); y que son ya más las mujeres con título universitario que los hombres en las cohortes más jóvenes (por ejemplo, el 36% de las mujeres de 20 a 29 años, frente al 23% de los hombres). Hay aquí un potencial sin realizar plenamente, que podría contribuir a romper el bloqueo de las decisiones que no se toman y la monotonía de las rutinas que no se cambian, sobre todo si ese potencial se canaliza no a través de la política sino a través de la iniciativa local.

Desde este punto de vista, lo que se podría desear de las élites políticas sería un pacto educativo cuyo contenido básico fuera un acto de abdicación de la mayor parte de sus poderes de intervención, con objeto de dar pie a que la sociedad haga, a su modo, diverso y experimentador, lo que ellas no han hecho en varias décadas. Hecho este acto, y pacto, por la clase política, en un espíritu de humildad y de autocontención, podría tener un carácter ejemplar. Vendría a ser como un acto de devolución de soberanía a la sociedad, que recordaría alguno de sus mejores momentos, como el del propio arranque de la transición democrática.

REFERENCIAS

- * Academic Ranking of World Universities (ARWU). 2009. *Academic Ranking of World Universities 2009*. Disponible en <http://www.arwu.org/ARWU2009.jsp>
- * Bergson, Henri. 2008 [1932]. *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris: Presses Universitaires de France.
- * Nemo, Philippe. 1993. *Le chaos pédagogique*. Paris: Albin Michel.
- * Pérez-Díaz, Víctor. 2010. *Universidad, ciudadanos y nómadas* (de próxima publicación).
- * Pérez-Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez. 2001. *Educación superior y futuro de España*. Madrid: Fundación Santillana.
- * Pérez-Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez. 2009. *La experiencia de los docentes vista por ellos mismos: una encuesta a profesores de enseñanza secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Fundación Instituto de Empresa.
Disponible en <http://www.asp-research.com/profesores%20cam.asp>.
- * Pérez-Díaz, Víctor y Juan Carlos Rodríguez. 2010. *La cultura de la innovación de los jóvenes españoles en el marco europeo*. Madrid: Fundación Cotec (de próxima publicación).
- * Pérez-Díaz, Víctor, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández. 2009. *Educación y familia*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- * Pérez-Díaz, Víctor; Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer. 2001. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- * Times Higher Education. 2009. *World University Rankings 2009*. Disponible en <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=438>.