

LA CRISIS ENDÉMICA DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Víctor Pérez-Díaz

ASP Research Paper 57(a)/2005

Sumario

1. Tomando distancia
2. La perspectiva a largo plazo
3. La universidad de la enseñanza profesional y la investigación
4. La universidad, y el lapsus de la ausencia de la cultura en el debate público
5. El tema clave: el marco institucional y la cultura vivida
6. ¿Por qué no vienen vientos de cambio del mundo estudiantil?
7. Los educadores por educar
8. ¿Cómo se prepara el terreno para aprender de la experiencia?

Publicado en *Claves de la Razón Práctica*, 158: 38-43.

Víctor Pérez-Díaz, Catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid; y ASP, Gabinete de Estudios

ASP Research Papers

Comité de Redacción /Editorial Board

Víctor Pérez-Díaz (director)
Berta Álvarez-Miranda Navarro
Juan Jesús Fernández González
Josu Mezo Aranzibia
Pilar Rivilla Baselga
Juan Carlos Rodríguez Pérez
Fernando González Olivares (redactor jefe)

Comité Científico Internacional /International Scientific Committee

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

© Víctor Pérez-Díaz

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

Depósito legal: M-6126-1994
ISSN: 1134 - 6116

1. Tomando distancia

Cuando nos aprestamos a dialogar sobre la universidad europea, o sobre su variante española, conviene reparar en el contexto en el que lo hacemos. Comenzamos la discusión metidos ya dentro de una maquinaria en funcionamiento y, al tiempo, de un campo de batalla; y tenemos que intentar salirnos tanto del juego de los mecanismos como del fragor del combate. En ese contexto, es lógico que la sensación dominante sea incoherente, la de vivir a la vez en un mundo de inercias y en un mundo de incertidumbres.

El debate está distorsionado por el cruce de perspectivas valorativas y analíticas muy diferentes, y por un ruido mediático, académico y político que genera una confusión considerable. Lo primero para salir de esa situación es sentar las bases de un entendimiento razonable acerca de qué es de lo que estamos hablando, tantear los acuerdos o los desacuerdos explícitos o implícitos en el arranque de la conversación, y desbrozar así el terreno como un paso previo para entrar en el problema en sí mismo.

En ese desbroce, conviene distanciarnos de los lugares comunes que se nos proponen. Por ejemplo, de la idea de que se está construyendo una universidad europea, un espacio universitario europeo, que induce ya a confusión porque, en realidad, no es eso lo que se está haciendo. Más bien, se están yuxtaponiendo, de manera apresurada y tortuosa, experiencias educativas heterogéneas, pasadas por el filtro de aparatos burocráticos y académicos corporativos poderosos, opacos y resistentes al cambio. Hay poco de la transparencia y de la reflexión pausada y razonada que debería haber si realmente se estuviera construyendo el espacio del que se habla.

También conviene escuchar con un poco de escepticismo la apelación a “las reformas en curso”. Estamos ante una ceremonia de la confusión en la que se habla continuamente de reformas. Pero este lenguaje de las reformas nos acompaña desde hace... ¿cinco años?, ¿diez años?, ¿veinte?, ¿cuarenta? En realidad, ¿cuándo no se ha hablado de reformas? Tal vez estamos en una rutina clásica y entretenidos con el coloquio habitual acerca de que “hay que cambiar las cosas para que todo siga parecido”. Es interesante reparar en esta contradicción, porque nos alerta sobre la importancia de atender a las continuidades profundas de la experiencia educativa, por debajo de alteraciones legislativas y políticas y retóricas superficiales.

Incluso se habla de “la universidad” como si tuviéramos claro de lo que estamos hablando; y tampoco está tan claro. No es obvio que al hablar de los problemas de la universidad hagamos referencia a un problema de enseñanza profesional, uno de investigación, uno de formación cultural, o a todos ellos; muchos menos está claro que al hablar de profesión, investigación y cultura estemos todos hablando de lo mismo. Por tanto, no sabemos si compartimos siquiera la problemática de la universidad, por no hablar de sus soluciones.

Tampoco es seguro que nos refiramos a lo mismo cuando hablamos de universidades compuestas por profesores y estudiantes “universitarios”. En realidad, pudiera suceder que con el propio nombre de “universidades” nos estuviéramos refiriendo a segundas ediciones de colegios o institutos de enseñanza media con estudiantes que prolongan su escolaridad más allá de los dieciséis, diecisiete, dieciocho años, hasta los veintidós, veinticinco, treinta... o muchos más. Quizá se ha ido desdibujando mucho lo que significa ser estudiante universitario. En su afán por ampliar su territorio, las estrategias corporativas de las autoridades docentes, los medios académicos y los ministerios apuntan hacia universidades que albergarían a poblaciones en estado de educación permanente (como otrora se habló de sociedades en estado de reforma permanente o de revolución permanente), a las que volverían una y otra vez los adultos para reciclarse hasta... ¿los ochenta años? Su grito de guerra podría ser: “¡la educación, desde la cuna a la tumba!”.

Tal vez estas incertidumbres tengan que ver con la conciencia confusa y excitada de la generación de los años sesenta, que ha llegado a una posición de responsabilidad importante tanto en el medio académico como en el mundo político y administrativo conectado con aquél. Fruto de su mentalidad y de su actuación es que el espacio público se ha llenado de imágenes de transformación de la sociedad y de un futuro por hacer, de imágenes del mundo diseñadas a impulsos de una cultura favorable a la expresión de los deseos y de su realización, que han tendido a desdibujar lo que otrora fueran los contornos relativamente claros de “las cosas mismas”, incluyendo, por ejemplo, esa “cosa” que sería la universidad.

A todos estos factores de confusión se añade el ruido político y mediático de las ideologías llamadas de izquierdas y derechas, progresistas y conservadoras, que añaden frenesí al tiovivo de los gobiernos de turno, los cuales, por lo demás, se suceden unos a otros haciendo casi lo mismo pero vestidos con disfraces ostentosamente diversos. De eso

tenemos experiencia en una España en la que, desde hace veintitantos años, se suceden administraciones educativas que, aunque alardean de realizar cambios, mantienen los acuerdos tácitos entre funcionarios, políticos y académicos a favor del statu quo.

2. La perspectiva a largo plazo

Si, para hacer nuestra conversación más útil, mi primera sugerencia es distanciarnos del debate inmediato, la segunda es adoptar una perspectiva de largo, quizá muy largo plazo. ¿Por qué? Primero, porque las continuidades son tan importantes, o más, que las rupturas; segundo, porque los procesos educativos son lentos, y la formación de los educandos (primera y segunda enseñanza, enseñanza superior) lleva muchos años; tercero, porque también lleva mucho tiempo la formación de docentes e investigadores.

En este último caso, el de docentes e investigadores, su formación depende de procesos de maduración de diez, quince, veinte, treinta años. No se inventa de repente el conjunto de disposiciones y de virtudes cognitivas y morales necesarias para que funcione razonablemente una comunidad de investigación, por ejemplo. Es necesario no solamente que haya dinero, que quizá se pudiera poner (pero tampoco se pone) encima de la mesa en un santiamén; es necesario, sobre todo, que haya instituciones que incentiven el desarrollo de una cultura de confianzas recíprocas entre los investigadores por la que se pueda conversar con honestidad y no guardándose las cartas, porque no se recele de los demás, porque haya un clima de cooperación y de confianza, o uno de sana competencia y de estímulo para pensar con independencia.

Normalmente ese tipo de virtudes, cognitivas y morales, con las emociones adecuadas, tienen que hacerse en comunidades que, a su vez, necesitan de mucho tiempo para que se formen las disposiciones correspondientes. No se pueden improvisar. No se puede esperar que surjan con una decisión, una nueva estrategia, otro ministerio, un cambio de equipo rectoral, un consejo social distinto, unas elecciones sindicales. Esas cosas no se hacen así. Llevan mucho tiempo. (Por eso, con el tipo de universidad que tengamos en un momento determinado hay que vivir, probablemente, diez, quince, veinte años, antes de que se empiecen a ver las consecuencias de los cambios de una política o un equipo; y eso en el supuesto de que estos cambios sean genuinos y no espurios, dejando aparte el tema de que estén bien orientados y no sean absurdos.)

Creo, por todo ello, que la perspectiva a largo plazo puede servirnos para ser más realistas y para entender mejor tanto el estado actual como el conjunto de causas que se han ido entrelazando para explicar su permanencia y su resistencia al cambio (quiero decir: su resistencia a un intento de cambio real y no a una declaración de cambio).

3. La universidad de la enseñanza profesional y la investigación

Podemos arrancar con la idea orteguiana de la triple misión de la universidad, profesional, investigadora y cultural; y empezar con el tema de la enseñanza profesional. En este sentido, da la impresión, a primera vista, de que si la universidad española, a lo largo del último medio siglo, ha ido acompañando unos procesos de crecimiento económico y, en general, de lo que suele llamarse la modernización de la vida social, cultural y política española, y estos procesos han sido coronados, en una medida significativa, por el éxito, en este caso, es lógico atribuir a la universidad una parte, importante, de ese éxito. Si tenemos hoy una economía de mercado relativamente potente, una democracia liberal consolidada, una sociedad plural, la universidad tiene que haber producido la suma de profesionales dispuestos a hacer las cosas que tienen que ser hechas en ese mundo: el manejo de las cosas prácticas, materiales, ingeniería, culturas, casas, puentes, caminos, productos industriales, servicios, las leyes, los mecanismos de solución de conflictos.

Grosso modo, aquí hay materia, por lo tanto, para hacer una loa de la universidad española, con la sola salvedad, importante, de que la medida de la loa depende del *standard* de comparación que apliquemos. Comparada con la del pasado, la situación de la España actual es superior en muchos aspectos; pero ¿qué ocurre si se la juzga desde la perspectiva de quienes tienen la ambición de alcanzar el nivel de otros países más desarrollados de nuestro entorno? En este caso, el esfuerzo español puede ser caracterizado como insuficiente, y la situación final, como insatisfactoria. ¿Y qué ocurre si se le pone en relación con los retos de nuestro tiempo, del futuro que se acerca rápidamente? Desde la perspectiva del proceso de globalización en curso, este país (como tantos otros) tiene una gran debilidad. Su capacidad de introducir ciencia y tecnología en sus productos finales o en sus servicios finales es muy limitada. Se maneja con dificultad en una situación cada vez más abierta y competitiva. Su apuesta preferente por los servicios personales, el turismo y la construcción, por el empleo público y temporal, resultan en un capital humano que es, en general, de un nivel de calidad mediano. Su misma tolerancia con una

inmigración indiferenciada sugiere una resignación con el status de país periférico, cuyo grado de discriminación y exigencia ante sus potenciales inmigrantes es muy bajo. Es probable que se esté aprestando, semiconscientemente, al futuro de una decadencia digna sin haber pasado por un nivel alto de desarrollo. Si esto es así, esto también puede tener que ver con el nivel de profesionalidad proporcionado por la universidad española.

En lo que se refiere al tema de la ciencia y tecnología, un estudio reciente sugiere que, durante al menos los últimos veinte o treinta años se ha avanzado bastante si se mira al pasado de España, pero lo que se ha avanzado es muy insuficiente para alcanzar el nivel de los países europeos importantes de nuestro entorno (que, a su vez, están lejos de los niveles de Estados Unidos y Japón). De mantenerse la tendencia de las últimas dos décadas, y si se toma como indicador el porcentaje de I+D sobre el PIB, España alcanzaría el nivel que hoy tiene Francia el año 2050 y el de Alemania, el 2059; aunque es de suponer que, para entonces, estos países se habrían seguido moviendo y colocado fuera de nuestro alcance. Si nos referimos al gasto en I+D financiado por nuestras empresas se llegará al nivel de Francia el 2086 y al de Alemania, el 2306. Si hablamos de las patentes por millón de habitantes, alcanzaremos el nivel actual de Francia el 2257, y el de Alemania el 2515 (aunque alcanzaríamos el de Inglaterra un poco antes, el 2214).¹

Las diferencias en la capacidad de innovación se asientan sobre experiencias históricas muy prolongadas, que no cabe superar en poco tiempo. Pero además, en este tiempo privilegiado de buen comportamiento de la economía española durante medio siglo, y en especial las dos últimas décadas, en un clima político, social y cultural relativamente favorable, las cosas se han movido muy lentamente. Por tanto, una vez que se descuenta la retórica política partidista, de alabanza a los años de gobierno del partido amigo y de crítica ácida a los años de gobierno del partido adverso, al final, la conclusión es que, con unos y con otros, el país se ha ido colocando, de facto, en posiciones de periferia consolidada, de segundo o tercer nivel permanente. Nadie niega la buena voluntad de todos, pero sin duda debe haber habido un cierto descuido, porque los resultados son los que son.

¹Puede verse una discusión de estos datos y un análisis del nivel de la capacidad de innovación de España, su evolución y su comparación con la de otros países en Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Desarrollo tecnológico e investigación científica en España*, Madrid, Fundación Iberdrola, 2005.

4. La universidad, y el lapsus de la ausencia de la cultura en el debate público

Si dejamos el terreno de la enseñanza profesional y la investigación, y entramos en el de la cultura, nos quedamos desconcertados, porque ni siquiera tenemos una discusión razonable sobre el tema. No es que tengamos una discusión apasionada sobre el contenido de la cultura, sino que la pregunta misma sobre ella está ausente. Hay como un hueco. La universidad parece haber cometido el lapsus freudiano de haberla olvidado. Pero nunca deja de haber una razón detrás de un lapso. Tratemos de recuperar la cuestión del olvido y comprender su motivo.

En principio, según la tradición universitaria occidental de un milenio (o dos, si prolongamos la experiencia hacia atrás para incluir la educación grecolatina), la pregunta sobre la cultura en su relación con la universidad es la pregunta sobre si la universidad proporciona, o no, la base del entendimiento razonable del mundo en el que estamos: es decir, la base sobre la que se crea el entendimiento de nuestra identidad y un diagnóstico sobre la situación histórica en la que nos encontramos, lo cual, a su vez, hace posible una conversación entre todos nosotros.

Los grandes problemas y las grandes preguntas, demasiado grandes tal vez, acerca de quiénes somos, qué queremos, cómo valoramos lo que nos rodea, como aprendemos a manejar nuestras dudas e incertidumbres sobre tales materias... todas estas cuestiones otrora llamadas existenciales o de sentido parece como si hubieran desaparecido. Y esto desde hace ¿cuántos años? Ni siquiera recordamos desde cuándo. Sobre esas materias reina, desde hace mucho tiempo, un silencio embarazoso sustituido por una conversación un poco vaga de reiteración de lugares comunes, sin compromiso personal de las gentes.

Las universidades no saben qué hacer con esto; ni aquí ni en otros muchos sitios, lo que incluye a buena parte de Europa. Esto indica claramente los límites de lo que se puede esperar de un espacio universitario europeo del que esta problemática está conspicuamente ausente: no se puede esperar mucho. Y la materia no es baladí, puesto que esa problemática está en el corazón de lo que significa, o puede significar un día, una ciudadanía europea: una ciudadanía que responde, o debería responder, justamente, a la pregunta de cuál es nuestra identidad y cuál es nuestra situación histórica.

Lo que está en juego es la construcción de las bases cognitivas, morales y emocionales para entender el mundo en el que estamos y al que vamos, no gracias a una receta sino al desarrollo de la capacidad del razonamiento y de los sentimientos adecuados. El mundo que hemos recibido de las generaciones anteriores y que transmitimos a los siguientes requiere conversaciones de sentido, las cuales, a su vez, exigen algunas referencias culturales comunes de cierta complejidad. La idea básica de la universidad medieval (y no la de Napoleón, pero sí la de Humboldt) fue, desde su arranque, la de impulsar el planteamiento de este problema; y así se hizo durante mucho tiempo, en un forcejeo con los poderes del momento y dejándose llevar, en muchas ocasiones, por un espíritu de libertad. Este impulso se ha conservado y se conserva en las mejores universidades, como sucede en el mejor sistema universitario actual, el norteamericano, que es, a pesar de todos sus defectos, el polo de referencia para los europeos y los asiáticos.

Esta referencia a la problemática fundamental sobre el sentido de nuestro estar en el mundo, hoy y aquí, ha sido poco menos que borrada de la experiencia de las universidades europeas continentales, y españolas. Esta ausencia no es inocente y tiene enormes consecuencias, porque en el debate que esa referencia implica, no como debate entre ideologías muertas y repetidas, sino como debate vivo, es decir, incorporado a experiencias personales, está la capacidad de construcción de gentes “distantes”, y, gracias a esa distancia, responsables a título personal, ciudadanos independientes, no fácilmente manipulables por las sedicentes “izquierda” y “derecha”, y sus poderes concomitantes.

Además, estas bases cognitivas, morales y emocionales de gentes independientes son decisivas para el desarrollo de la curiosidad científica. Lo son también para el desarrollo de un tipo de experiencia profesional que tenga incorporado el aprendizaje permanente; es decir, el tipo de saberes profesionales que responde a una enseñanza no por la reiteración de los saberes hechos, sino por la apropiación de los saberes que se renuevan.

Esos tres referentes (profesional, científico, cultural, relacionados entre sí) definen a una universidad “digna de su nombre”. Volvemos con esta observación a la sugerencia de Confucio: que toda reforma de las cosas debe comenzar por una rectificación de los nombres. Un exceso de nominalismo sugiere que los nombres son irrelevantes; pero la experiencia humana contradice un aserto tan extremoso. Llamar “universidad” a lo que no lo es suscita confusión. Lo que tenemos delante en Europa, y a lo que llamamos

“universidad” apenas lo es. Deberíamos comenzar por reconocerlo. De esta forma, podríamos comprender mejor el motivo del lapsus de la universidad cuando olvida la problemática de la cultura. Ocurre que, desde hace tiempo, la universidad ha dejado de ser ella misma y se ha convertido en otra cosa. Al no ser quien es, se ha olvidado de cómo se llama. En consecuencia, sólo debemos seguirle asignando ese nombre a título condicionado y provisional, en tanto en cuanto todavía quede en las instituciones universitarias así designadas un rescoldo, una nostalgia, un anhelo de volver a su forma y su contenido propios.

El uso reflexivo, reticente del nombre debe venir de la mano de una historia crítica de una experiencia universitaria milenaria. Durante todo este tiempo, las universidades han jugado un papel relevante, pero de valor muy variable, en la vida europea: en el crecimiento económico, las transformaciones sociales, los cambios políticos, la vida religiosa y cultural, y, en definitiva, la construcción de una experiencia de Europa como comunidad. Y si nosotros queremos ahora construir una ciudad y una ciudadanía europea, no tenemos más remedio que volver a discutir los problemas fundamentales que han acompañado todo el periplo de las universidades europeas durante mil años.

5. El tema clave: el marco institucional y la cultura vivida

Por razones en cuyo análisis no voy a entrar ahora,² creo que la clave de los problemas de las universidades europeas, que afectan a su enseñanza profesional, su investigación y su capacidad para transmitir una cultura, tiene que ver, sobre todo, con el marco institucional que define su modo de gobierno y coordinación, y con su cultura. Hoy día, ese marco institucional y esa cultura no proveen los incentivos ni las motivaciones adecuadas para el desarrollo de una masa crítica de buenas universidades. Ello explica los problemas españoles y, en buena medida, una gran parte de los de los países europeos continentales.

² Pero han sido objeto de una amplia discusión en Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Educación superior y futuro de España*, *La educación profesional en España*, y *La educación general en España* (Fundación Santillana, Madrid, 2001, 2002 y 2003 respectivamente).

Un marco institucional defectuoso desincentiva los agentes del sistema para actuar de forma que cumplan los objetivos congruentes con una idea normativa de la universidad como creadora de ciencia, proveedora de enseñanza profesional y transmisora de una cultura. Estos objetivos no pueden cumplirse porque las conductas correspondientes son sancionadas negativamente por el *modus operandi* del sistema.

Un sistema en el cual las gentes ejercen su libertad de elección de manera permanente les obliga a aquilatar las decisiones que toman, porque saben que pagan un precio importante por tomar las decisiones equivocadas; por ejemplo, si los profesores eligen mal su universidad tendrán estudiantes de baja calidad, si los estudiantes eligen mal sus universidades, tendrán títulos poco valorados y habrán perdido sus matrículas. Pero si todos los títulos valen lo mismo en un mercado poco discriminatorio y si las tasas de matrícula son una décima o una sexta parte del coste real de la enseñanza, los incentivos para una elección razonable se van perdiendo.

Un sistema por el cual los agentes colectivos que son las propias universidades pagan un precio importante por tomar decisiones equivocadas, también favorece tomar decisiones razonables. Por el contrario, lo que encontramos en la realidad española, y en amplia medida en la europea, es un sistema por el cual las universidades “eligen” a sus profesores y sus estudiantes sin elegirlos verdaderamente, porque aquéllos les vienen dados por los mecanismos de una cooptación opaca o de una incorporación semi-automática sin filtros de paso. Este sistema no genera los incentivos necesarios para que las decisiones que se tomen dentro de la universidad sean las mejores posibles, porque casi nadie paga precio alguno por hacer las cosas mal.

Es posible que lo ocurrido con las universidades europeas continentales, y desde luego con las españolas, sea el resultado ni de la pura inercia ni del puro diseño, sino de una mezcla de ambos. Al final, los errores se ajustan y se refuerzan entre sí. Las organizaciones universitarias son irresponsables y no pagan precio alguno por hacer las cosas mal, porque de alguna forma todas se amparan recíprocamente para continuar la inercia del pasado. Las principales autoridades académicas acceden a sus puestos mediante procesos electorales dominados por campañas plebiscitarias y por negociaciones con *lobbies* de profesores, estudiantes y personal administrativo, cuando no es gracias a su adhesión a partidos políticos.

De esta manera, dado que estos juegos se llevan repitiendo durante varios decenios, las autoridades académicas son seleccionadas entre quienes se adaptan mejor al medio porque entienden mejor las reglas de la supervivencia. Se selecciona así una casta o raza de autoridades académicas con mentalidad de funcionarios responsables ante un ministerio superior, o de managers políticos que saben negociar los pactos de intereses con los grupos organizados. No alteran el modo de coordinación y gobierno interno con vistas a una mejora de la calidad, y se limitan, en general, a buscar el máximo común denominador entre los intereses de los grupos de dentro y a canalizar sus exigencias frente al exterior. Lo típico es que pidan dinero y comprensión a los poderes políticos, las empresas, los medios, el público y demás. La comprensión suele implicar la ausencia de exigencia: que el mundo exterior nos dé recursos, pero no interfiera con nuestros arreglos internos. Esta estrategia se encuentra con un mundo exterior que, al no tratar de interferir, tampoco le proporciona a la universidad el test de realidad que ésta necesita. Los partidos políticos apenas tienen criterio en la materia. Las empresas se sienten muy lejos. Las familias se limitan a pagar poco y esperar un título. Los cuerpos profesionales hacen causa común con los profesores de dentro. Tampoco hay vientos de cambio que procedan del mundo estudiantil.

6. ¿Por qué no vienen vientos de cambio del mundo estudiantil?

¿Por qué no vienen vientos de cambio en la universidad del mundo estudiantil? ¿Quizá porque el proceso de educación, el sistema de socialización en familias y la cultura de los adolescentes coinciden en reducir las demandas, o, como suele decirse, las “tensiones” de la gente joven? En la larga marcha hacia el desorden fruto de la reducción generalizada de la tensión en la que consiste la modernidad en su versión *light*, postmoderna, ¿se habrá llegado en este oasis de la civilización europea a una especie de nirvana *sui generis*, a “la iluminación de la penumbra” o a la noche en la que todos los gatos son pardos? La pregunta queda aquí, simplemente, formulada, y la respuesta aplazada para otra ocasión. Otra manera de plantearla sería partir del hecho de que en la vida universitaria no suelen proliferar fenómenos de “inquietud”, un término caído en desuso pero que fue otrora, por ejemplo hace entre treinta y cincuenta años, el término de referencia de la vida universitaria. Hay relativamente poca inquietud, o alguna versión de aquel demonio interior que animaba a Sócrates a la búsqueda de la verdad y el conocimiento de sí mismo. Los orígenes de esa ausencia entre los estudiantes se pueden trazar hasta llegar a los colegios, las familias, las lecturas, los medios de comunicación,

los políticos, los líderes de opinión. Estas instancias culturales parecen producir, más bien, un efecto de adormideras. ¿Estarán ellas mismas dormidas?

Es curioso que esto ocurra a pesar de que los estudiantes actuales proceden de familias cuyo nivel de educación escolar es relativamente alto. Quizá estamos viendo las consecuencias a muy largo plazo de un proceso de alfabetización tardío, y, por tanto, de un proceso de escolarización secundaria también relativamente tardío. Esto explicaría una clase media sin recorrido cultural, de pocas lecturas, quizá en contraste con la de otros países europeos del centro y el norte de Europa. Tal vez cabe ver aquí, asimismo, un efecto de las vehemencias ideológicas de las derechas y las izquierdas del lugar, tan dadas a imponer sus normas y criterios sin darle demasiado espacio al entendimiento. Tanto descuido de las cosas de la inteligencia se paga al final con gentes inclinadas a dictaminar cómo debe ser la realidad sin enterarse antes de cómo es. Cuestión de costumbre. El hecho es que probablemente tenemos un déficit cultural histórico de gran importancia, que puede verse agravado por las nuevas formas de entretenimiento si, como ocurre, al desinterés por la lectura, con su cultivo de la soledad, que favorece la reacción personal ante el estímulo cultural, se añade la fascinación por los medios audiovisuales, que suelen colocar a muchos audio-videntes en situaciones pasivas y gregarias (por no hablar de la calidad media de los contenidos de la oferta cultural de los medios).

Al final, nos encontramos con estudiantes con impulsos y motivos cortos, que llegan a las universidades pensando que ejercen una especie de derecho natural a ser universitarios, y están predispuestos a atravesarlas con el menor coste posible, en cuatro o cinco años, y obtener su título. Ello resulta relativamente fácil. No hay filtros al principio, ni los hay, en gran medida, durante la carrera, al menos en muchos casos. Nadie quiere tener problemas con nadie. Se impone una cultura de vivir y dejar vivir, de vivir al día, sin traumas. Por su parte, los medios de comunicación y los políticos parecen instalados en la costumbre de hablar de cosas de las que no se tiene la menor idea con aires de mando. Repiten sus slogans de que hay que apostar por el futuro, un futuro que ignoran. Afirman, con énfasis, que hay que adaptarse al mundo que viene y dejar el que se va, avanzar con decisión y mantener el aliento. Todo esto, “hay que” hacerlo. Es fácil imitar esta retórica del “hay que”; y los grupos organizados de la vida universitaria la hacen suya con fruición.

En estas condiciones, la propuesta que algunos puedan hacer de una moral de exigencia se convierte en un “hay que” más. Se puede repetir en todos los discursos (e idiomas) posibles, pero nada tiene que ver con la experiencia vivida de las gentes, salvo contadas excepciones. En estas circunstancias, las apelaciones a la auto-exigencia en la investigación científica, la profesionalidad o la búsqueda existencial del sentido de la vida se convierten en música celestial. Son cosas muy lejanas y extrañas. Y se sospecha que son probablemente inútiles, porque el supuesto tácito que subyace a la retórica de los “hay que” es que, en realidad, “no hace falta que”, porque (se imaginan) el mundo, en lo fundamental, va solo.

La idea de que “el mundo va solo” es congruente con la vaga esperanza de quienes se han acostumbrado a vivir de sus familias durante un periodo prolongado, y luego ven un estado de bienestar comprensivo que les puede echar una mano, y creen que “siempre habrá algún trabajo para mí”. Esto tiene que ver con la experiencia de veinte años de varias promociones de jóvenes, que han vivido en el seno de un crecimiento económico más o menos sostenido, apoyado en el aumento del trabajo temporal, siguiendo la senda relativamente fácil de una economía bien encajada en la economía occidental, receptora de sus turistas, sus mercancías y sus capitales, en un contexto relativamente benigno. Además, estos mismos jóvenes tenían la visión brumosa de la economía de mercado que les proporcionaban unos libros de texto notoriamente banales y sesgados.³ En estas condiciones, no están en condiciones de apreciar en su justo valor lo que ellos creen que son los matices de una política económica más ajustada o menos ajustada; la juzgan por sus resultados. Pero ése es un veredicto que incorpora muy poco aprendizaje. En cuanto a la crítica de ese mercado que puede venir de la mano de un entendimiento “social” de la política o de la vida de la sociedad, lo que cabe decir es que expresa una buena voluntad abstracta con un contenido reflexivo e informativo muy modesto. Se ignoran los fundamentos y se desdibujan los detalles. Pero es evidente que, para conocer los fundamentos y para precisar los detalles, hay que esforzarse y exigirse mucho.⁴

³ Véase el análisis de una muestra de textos escolares sobre esta materia en Manuel Jesús González, *El empresario y la economía de mercado*, Madrid, Círculo de Empresarios, 2003.

⁴ Un ejemplo de esto es lo que se sabe sobre las actitudes y conocimientos de los jóvenes sobre la energía y el medio ambiente: véase Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Los jóvenes españoles ante la energía y el medio ambiente*, Barcelona, Fundación Gas Natural, 2005.

7. Los educadores por educar

Vista la situación universitaria del lado de los profesores, ante todo hay que tener en cuenta el carácter azaroso de los procesos socioculturales de su propia formación. El cuerpo docente hubo de pasar por el trauma de la guerra civil de los años treinta y la depuración de los cuarenta. A continuación, fueron apareciendo unas promociones de profesores relativamente inseguros de sí mismos, por razones diversas. Su proceso de reclutamiento fue deficiente. Tampoco supo una buena parte de él cómo manejarse en un mundo exterior, el de una comunidad internacional con la que tuvieron conexiones endebles. Finalmente, tampoco se sintió a gusto en sus tratos con las generaciones jóvenes, una parte de las cuales cuestionó su magisterio con razones a veces políticas y a veces culturales.

La formación de un profesorado sólo se puede hacer en el marco de la formación de un tejido de magisterio y discipulazgo, que lleva tiempo fabricar. Los profesores se hacen a través de experiencias prolongadas en el tiempo, y en comunidades pequeñas, en relaciones de persona a persona. Por supuesto que, a su vez, esas comunidades operan en un contexto más amplio, de redes o mercados; pero, al final, la experiencia crucial es la de los investigadores en grupos de diez, doce, quince, veinte elementos, que comparten sus experiencias durante cuatro, cinco o diez años. Esa experiencia socrática es decisiva para la formación de los hábitos y las disposiciones básicas; luego (y en conexión con ello) vendrá la navegación por el ancho mundo, el rodar por los laboratorios del planeta, Internet y demás.

El tejido fundamental de las comunidades de docencia e investigación es un tejido frágil. En España, se fragilizó aún más, aunque no se destruyó del todo, con la guerra, la postguerra y, también, curiosamente, con el juego de equivocaciones entre el *establishment* académico y la disidencia estudiantil de los años cincuenta, sesenta y setenta. En esas últimas décadas se hizo la generación que ha dominado la universidad de la democracia, la del último cuarto de siglo XX y el comienzo del actual. Lo que ocurre es que se hizo sólo a medias, y el problema de la formación de un profesorado a la altura de los tiempos no ha quedado bien resuelto.

Una primera prueba de que no se ha resuelto bien es cómo se ha manejado la cuestión de la selección del profesorado durante los últimos veinte o treinta años. Se ha

optado por la vía de la cooptación en pequeños comités, con la supresión de oposiciones públicas que, con todos sus defectos, eran, como dice su nombre, “públicas”, con una dosis de transparencia al menos apreciable. Optar por la opacidad ha sido rechazar los mercados abiertos y, también, optar por la vía de la incorporación masiva, desindividualizada, de las gentes. Y ha venido de la mano de la adopción de un ritual patético, de exhibición de reivindicaciones colectivas de derechos de consolidación en las plazas a las que se llegó por la vía de los pasillos y de los pequeños comités. Estos manejos han sido amparados, o reconocidos, por la izquierda y por la derecha, al alimón, tal vez porque la clase política venía de ese mismo mundo de los pequeños comités, tal vez porque carecía de juicio sobre estas cosas, tal vez porque quería ahorrarse problemas políticos a corto plazo, tal vez por todos estos motivos juntos.

Una prueba adicional de que no se ha resuelto bien el tema del profesorado la proporciona, asimismo, la mezquindad con que se ha facilitado, poco y mal, el regreso y la instalación de los docentes e investigadores que se han formado en buenas universidades y centros de investigación en el extranjero. Se van, pero querrían volver, o querrían vivir entre un país y otro. Éste es un problema muy importante en todos los países en vías de desarrollo (es uno de los problemas centrales de China, por ejemplo, en estos momentos), y no es fácil de resolver; pero se puede intentar hacerlo bien, y hay numerosos ejemplos de los que se puede aprender. En este país, la tónica general ha sido la de introducirles por la puerta pequeña, y luego irles rebajando las expectativas y las aspiraciones hasta que, convenientemente domesticados, se conviertan a las reglas de juego de la vida local: horizontes cortos, niveles de confianza modestos, desincentivación del “perfeccionismo”. En otras palabras, se hace lo posible para que los híbridos culturales (los autóctonos socializados en un medio extranjero) no puedan sobrevivir y propagarse al volver a su medio de origen, de modo que no se pongan en peligro las especies locales, aparentemente bien adaptadas a este medio.

8. ¿Cómo se prepara el terreno para aprender de la experiencia?

Cuando se consideran los problemas de las universidades españolas en el largo plazo, se llega a la conclusión de que ni el dinero, ni la prédica moral, ni la acción política pueden resolverlos, aunque sí puedan aliviarlos momentáneamente, o enmascararlos. Haría falta cambiar profundamente su marco institucional y su modo de coordinación y de gobierno, y la cultura de sus componentes, profesores y estudiantes en primer término,

familias, empresas, partidos, medios de comunicación y tantos otros, en segundo. Cambiar las instituciones sin cambiar la cultura de las gentes que las hacen funcionar es asunto arduo, si no imposible; y tampoco es fácil cambiar la cultura de los españoles sobre temas educativos. Lo cierto es que a la sociedad le cuesta mucho salir de su estado de auto-complacencia gozosa y borrosa en esta materia.

Quizá le ayuden a salir de ese estado de sonambulismo, no las prédicas, pero sí las pruebas de la dura realidad. De hecho, éstas ya van viniendo, por sus pasos contados. Bastantes de los títulos universitarios valen muy poco en el mercado de trabajo, de modo que las diferencias de ingresos entre las gentes con esos títulos universitarios y los que carecen de cualquiera de ellos son muy modestas. El proceso de la globalización que nos rodea y nos penetra va dejando en evidencia la fragilidad de las bases de un modelo de crecimiento que ha optado por un capital humano de poca envergadura. Hay necesidad de un cambio en una serie de políticas económicas y sociales, la energética por ejemplo; pero, a su vez, ese cambio necesita una opinión pública informada, con juicio, sobre estas materias, que no está ahí. Todos los retos de los tiempos que corren, todos ellos (la política exterior, la inmigración, la política europea, la reforma del sistema de bienestar, la política territorial), requieren una ciudadanía alerta, ecuánime, que, a su vez, necesita una base educativa. Antes o después (lo más probable es que sea antes), se pagará el precio por carecer de esa base; y cuando esto ocurra, tal vez las gentes comiencen a aprender de una experiencia que por ahora les resbala. Y quizá entonces, y sólo entonces, se crearán las condiciones para que, en un medio turbado por choques del exterior, las especies locales dejen de propagarse, y los híbridos culturales prosperen, al menos a muy largo plazo.

ASP Research Papers

Últimos números publicados

- 49(a)/2003 **Evelyne López Campillo**, *Las mujeres en las tierras del islam*
- 51(a)/2004 **Víctor Pérez-Díaz**, *Los puntos débiles de la vida pública española* (también en *Papeles de Economía Española*, 100)
- 52(a)/2004 **Víctor Pérez-Díaz**, *¿Qué Europa política queremos?* (también en *Política Exterior*, 100)
- 53(b)/2004 **Víctor Pérez-Díaz**, *The underdeveloped duty dimension of the European citizenship* (también en polaco e inglés en Hanna Machinska, ed., *Idea of Europe/Idee Europy*, Varsovia, Biuro Informacji Rady Europy)
- 54(a)/2005 **Víctor Pérez-Díaz**, *La casa dividida. El equilibrio inestable de la situación española en la primavera del 2005* (también en *Panorama Social*, 1: 5-16)
- 56(a)/2005 **Víctor Pérez-Díaz**, *Retos históricos y virtudes cívicas*

Otras publicaciones de Víctor Pérez-Díaz y sus colaboradores

Víctor Pérez-Díaz y Joaquín P. López Novo. *El tercer sector social en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003.

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez. *La educación general en España*. Madrid, Fundación Santillana, 2003.

Víctor Pérez-Díaz. *La lezione spagnola*. Bologna, Il Mulino, 2003.

Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Elisa Chuliá, *La inmigración musulmana en Europa*, Barcelona, Fundación La Caixa, 2004.

Víctor Pérez-Díaz, *Sueño y razón de América Latina*. Madrid, Taurus, 2005.

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez. *Los jóvenes españoles ante la energía y el medio ambiente. Buena voluntad y frágiles premisas*. Barcelona, Fundación Gas Natural, 2005.

Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez. *Desarrollo tecnológico e investigación científica en España. Balance provisional de un esfuerzo insuficiente de catching up*. Madrid, Fundación Iberdrola, 2005.

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