

LA EDUCACIÓN ENTRE REFORMA Y AMENAZA ULTRALIBERAL

ANOTACIONES A VICTOR PÉREZ-DÍAZ Y JUAN CARLOS RODRÍGUEZ*

Gerhard Steingress
(Universidad de Sevilla)

I

Hay publicaciones cuyo contenido se ve acentuado por las circunstancias políticas del momento, o por la polémica en la que se ven envueltas y a las que responden con la pasión propia de un modelo de ciencia social que, aparte de su esfuerzo cognitivo, no duda en la necesidad de comprometerse con la realidad social, siempre más compleja y complicada que los conceptos teóricos y metodológicos.

En el caso concreto estamos ante uno de estos trabajos que invitan al lector a tomar posición e ir más allá de aquel conocido tipo de reseña, que -en ocasiones y debido al *habitus* gremial en general- no supera el nivel de una recomendación benevolente y supuestamente solidaria entre colegas. Pero, no hay comprensión sin polémica, sin resistencia mental, esfuerzo cognitivo y reflexión en voz alta. No existe la razón que pueda ser recogida como un fruto, siempre que se sepa donde ha caído. La razón -por lo menos en su sentido de «estado mental»- se «hace», se construye a partir de un polifacético proceso de discurso interactivo, como dijo G. H. Mead y como lleva subrayando desde hace décadas J. Habermas. La crítica es la base de la labor sociológica, la manera de pensar de la profesión.

La obra de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, sometida aquí a dicho procedimiento que supera la estrechez de la reseña corriente, parece merecer esta atención, ya que divide las opiniones, produce oposición, pero también alumbrá muchas zonas oscuras del actual debate académico y político sobre la reforma educativa, cuya necesidad está reconocida por todos, aunque los objetivos y medidas propuestas a veces revelan las grandes diferencias que existen en la sociedad española al respecto.

* *Educación Superior y Futuro de España*, Madrid: Fundación Santillana (2001).

II

El presente trabajo a debate, que se comprende como el primer tomo de una trilogía sobre la educación en España, se define como «una aportación razonable y abierta», dirigida hacia el «enriquecimiento del debate político» (p. 18) de la actual discusión sobre la situación de la educación superior en España y, más concretamente, sobre el estado de la universidad y las reformas en discusión. Recordando el carácter general de la educación como la «piedra de toque» del actual «nivel de civilización» y la importancia que tiene en cuanto «garantía para la gobernación y el manejo del presente», así como «clave de un futuro mejor» (p. 15), el esfuerzo de los autores va dirigido en revelar las actuales dinámicas de este sector. En este sentido su «diagnóstico» debe ser entendido como el resumen de la «información relevante» y de «los debates actuales» en el marco histórico-social de la sociedad española contemporánea, es decir, la de las últimas cinco décadas, aunque, a veces, su argumentación abarque el periodo desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta el presente.

El eje fundamental de la publicación está en defender y justificar la «educación liberal» como condición imprescindible para el desarrollo de la persona como «agente libre» en una sociedad que, basándose en el conocimiento, exige cada vez más un tipo de personaje crítico, reflexivo y completo para poder exponerse con éxito a las exigencias de la vida en la sociedad avanzada. A pesar de reconocer que existen elementos positivos en la Universidad española, los autores destacan su nivel mediocre como característica general. Frente a esta situación, como terapia de choque, apuestan por la aplicación del «principio de libertad», es decir, proponen un desorden institucional creativo con el fin de fomentar la diversidad de iniciativas y experimentos locales. No obstante, esta «liberalización», término muy opaco y algo socorrido, que suena peligroso en tiempos de la fiebre neoliberal de «flexibilizaciones» por todos lados, hay que tomarla con cuidado, y no son pocos los que sospechan de un «liberalismo a rienda suelta»¹.

Efectivamente, la argumentación de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez parece rozar los límites de la ideología neoliberal que -por lo menos desde la sociología- suele dar motivo a fervientes discusiones en torno a las diferencias entre el liberalismo clásico que desarrollaron, hace más de dos siglos, pensadores como Hume, Smith, Turgot, Condorcet o Paine, y el ultraliberalismo del actual capitalismo globalizante, incompatible e incluso opuesto a la ética del primero. Consecuentemente, los autores eligieron un camino argumentativo, donde la crítica razonable y oportuna y las propuestas supuestamente ultraliberales se ven fusionadas mediante el uso de determinados conceptos sociológicos deducidos del individualismo (atomismo) metodológico, tradicionalmente afines al liberalismo ideológico. Debido a esto, resulta imprescindible decorticar el núcleo sociológico de la problemática, para depurar su aura ideológica, es decir, ultraliberalista. La posible confusión que el lector puede sentir, se puede resumir, para empezar, en la muy problemática identificación de «libertad» y «mercado»,

1 Como por ejemplo Silvestre Pérez Laguna en *El Siglo*, nº 516, 8 de julio de 2002 (<http://www.elsiglo-eu.com/Pensamiento/pens2002/pensamiento516.htm>).

que caracteriza toda su argumentación. Como se sabe, los liberales clásicos nunca intentaron sustituir el estado por el mercado, sino estimar esto último en función del derecho natural o la utilidad de las acciones humanas. Por esta razón, el dogma ultraliberalista del estado mínimo, inconfundiblemente formulado por Thatcher y Reagan en la década de los 1980, e ideológicamente reforzado por los economistas y los Premios Nobel, Friedrich Hayek y Milton Friedman, no es propio del liberalismo clásico, sino más bien del ultraliberalismo que tiene como objetivo la eliminación del estado de la mayor parte de la sociedad en pro de la iniciativa privada, es decir, la privación. El problema es que los autores del presente estudio, objeto de la reflexión, no dejan duda en su argumentación de la fascinación que sienten por la segunda corriente. La pregunta clave es, pues, si el objetivo de conseguir la imprescindible reestructuración del sector educativo español, es decir, el aumento de su eficiencia y el grado de competitividad productiva, desde las premisas del mercado como único o principal referente, es realmente compatible con una democracia comprometida con el bien común, como proyectaron los utilitaristas. También habría que preguntar, hasta qué grado el mercado es capaz de producir la felicidad entre la mayoría de los hombres, o hasta qué grado se ha convertido en un sustituto ideológico de un orden natural inexistente, para legitimar la imposición de un orden socioeconómico ultraliberal, es decir, socialmente desastroso.

En un artículo de prensa, Víctor Pérez-Díaz agudiza su propuesta, que le sirve como telón de fondo para el libro concreto, al hablar de la necesidad de «una especie de guerra relámpago para conseguir algunas universidades e investigación excelentes en España en poco tiempo, que se sitúen en el primer plano europeo y mundial y tiren del resto» (*El País*, 4/3/2002, p. 16). Curiosamente, y como contraste a la casi inmanejable reglamentación de las altamente especializadas carreras actuales, este aumento de calidad debe ir acompañado «por una formación más general» (*El País*, 3/12/2001, p. 2). En fin, resuena la conocida voz que pregona la fórmula de «menos Estado y más mercado». ¿Pero es el mercado el garante de libertad y es el Estado un obstáculo para ella? No extraña de que el catedrático, cuya formación profesional tuvo lugar, en buena parte, en universidades de Estados Unidos, vea el modelo ideal de solución del dilema educativo en Europa en la aplicación de los principios básicos «liberales» del sistema universitario norteamericano: en el mercado y la competencia entre los agentes. Hay aquí, pues, abundante material para la polémica.

El libro está organizado en dos partes: la primera (cap. 1 y 2) incluye, además de una orientación general al lector del creciente papel de la educación superior, los resúmenes del debate teórico y público, así como una sinopsis histórica de la «experiencia norteamericana», incluyendo una reflexión crítica de sus resultados y características actuales; la segunda (cap. 3-10) está dedicada especialmente al caso español, analizando sus principales actores (estudiantes y profesores), los gastos, el marco institucional, el quisquilloso tema de la evaluación de la calidad de la docencia y de la investigación científica, así como una reflexión conceptual sobre la relación entre «educación liberal» y «educación general», seguida de unas «conclusiones» en las que los autores recapitulan y ajustan sus principales argumentos. Es aquí donde se abre un polifacético y

controvertido abanico de opiniones, conceptos y tendencias, discutidas actualmente bajo el lema de la reforma de la enseñanza y la universidad española. En el «Postfacio», ambos autores disertan sobre las premisas valorativas y los criterios normativos, considerados importantes en vista de la política pública en torno a la futura relación entre universidad y sociedad. El libro se cierra con una extensa referencia bibliográfica de evidente orientación hacia la investigación anglosajona, seguido por un también extenso «Anexo» (pp. 400-470), que incluye los cuadros y gráficos (tanto reproducidos de fuentes oficiales como elaborados por los autores) correspondientes a su línea de argumentación.

Independientemente del marco teórico-metodológico del estudio, cuyos presupuestos discutiremos a continuación, su valor principal estriba en una muy interesante reflexión sobre el futuro papel del sector educativo en el marco del desarrollo de la sociedad española, basada en una extensa documentación de su devenir y status quo, analizada desde una perspectiva histórica y comparativa. Según nuestro juicio destacan -en este sentido- seis temáticas centrales: la formación y el desarrollo del sistema universitario español, la transformación de la universidad de élites en una institución de masas y sus consecuencias para los estudiantes, el papel de los profesores y de las administraciones públicas, la polémica universidad pública versus privada, la relación contradictoria y conflictiva entre el sistema educativo y el mercado de trabajo, especialmente respecto al tipo de cualificación anhelada, el tema de la cualidad de enseñanza y de la investigación, incluyendo el tema polémico de la llamada endogamia, y -como aspecto omnipresente- la experiencia norteamericana como referente para futuras reformas necesarias. Este es realmente el núcleo duro de la presente publicación, que abarca toda una serie de datos básicos que permiten no sólo comprender la actual situación de la educación superior y sus futuras tendencias, sino sobre todo proveer el lector con argumentos y reflexiones muy útiles para hacer uso de ellas -o rechazarlas- en la actual, amplia discusión pública/política en torno a la reforma universitaria. Efectivamente, es la discusión, bien fundada y sin aspiraciones hegemónicas, aunque sin abarcar necesariamente todos sus aspectos (echamos de menos, por ejemplo, una reflexión sobre la lamentable situación socio-económica del profesorado en general, factor importante en lo que a la compatibilidad y la movilidad de este sector a nivel internacional se refiere), que constituye el verdadero valor de la publicación.

No obstante, ya que los autores han querido relacionar el debate académico con el debate político, nos parece oportuno, en primer lugar, prestar especial atención a los presupuestos teóricos y metodológicos elegidos o discutidos al respecto, ya que el debate sobre la futura producción y organización de los conocimientos, así como su integración en los procesos económicos y culturales de la sociedad, exige cada vez más concepciones y metodologías propiamente científicas.

II

Con respecto a sus principios teórico-metodológicos para su «invitación a la discusión crítica» (p. 19), los autores ocupan una postura objetivista, anclada en

el carácter reflexivo y empírico, aunque se reservan el derecho de presentar una breve y tentativa evaluación de las posiciones propias para el último capítulo (10: «Conclusiones»). A pesar de su predominante carácter histórico-descriptivo, la publicación pretende tener un sentido crítico-discursivo al poner de relieve que la dinámica del desarrollo de la educación superior -término técnico que abarca, aparte de la universidad misma, las escuelas técnicas y universitarias, así como otras instituciones de la educación post-secundaria- debe ser analizada a la luz de la intervención de los distintos agentes sociales y, consecuentemente, desde la perspectiva de una responsabilidad de la sociedad española en sí. En este sentido, en los diferentes capítulos dedicados a los principales elementos o variables de dicho proceso, los autores se empeñan en reproducir el trasfondo político-ideológico y las experiencias históricas que lo caracterizaron en su momento. Otra de sus intenciones consiste en una repetida comparación del desarrollo de la universidad española con la universidad norteamericana, sobre todo de Estados Unidos, considerada como prototipo de la universidad del futuro, cuyo ventaja sobre el modelo europeo es su explícita orientación hacia el mercado como regulador de las relaciones entre el sistema educativo, el mercado laboral y la sociedad en general.

En lo que se refiere a las bases teóricas, llama la atención el rotundo rechazo del análisis funcionalista o sistémico a favor de una orientación no explícitamente definida, opaca, al parecer de corte neoweberiana, incluso constructivista, que recuerda a algunos de los conocidos postulados de Margaret S. Archer sobre la relación entre «estructura» o «cultura» y «acción» (agency), con la que la conocida socióloga británica relativiza la influencia del sistema social en el comportamiento social de los actores en pro del peso que tienen las situaciones culturalmente (históricamente) definidas al respecto. De este modo, los autores destacan el carácter pluriforme, polisemántico e incluso casual de las acciones sociales que conforman la constelación y el desarrollo del sector educativo. Basándose, sobre todo, en la teoría de la acción de Michael Oakeshott (que recuerda, a pesar de todo, a la teoría del campo de Bourdieu), los autores ven en los procesos sociales reales unas «prácticas a cargo de agentes libres», aunque sometidos a factores y presiones institucionales, que destacan por su falta de sistematicidad. De este modo, utilizan el término «sistema educativo» en un sentido relativizado: hablan de «cuasisistema» y «cuasisistematicidad» (pp. 21-23), para destacar que los fenómenos sociales son «secuencias de actuaciones infradeterminadas por los factores económicos, políticos, sociales y culturales, y los marcos institucionales correspondientes» (p. 25). En vez de «sistemas» y «procesos» hablan de «agencias» y «prácticas», es decir, comprenden los fenómenos sociales a partir de «cuatro elementos interrelacionados: la agencia y la libertad inherente en ella; la ubicación de los agentes en el marco de tradiciones cuyos dos componentes principales son las instituciones y la cultura; el carácter infradeterminado o contingente de las prácticas de los agentes sociales (...); y el débil carácter de 'sistematicidad' de las situaciones con las que se encuentran los agentes» (pp. 328-329). Para legitimar su «razonamiento indeterminista» (*ibíd.*) defienden una posición evidentemente antidurkheimiana al declarar los hechos sociales como categorías «insuficientes para explicar por sí mismos la contingencias de los acontecimientos» (*ibíd.*). Con

esto, los autores intentan explicar -por supuesto- que el desarrollo histórico de la universidad española no respondió a las tendencias sociales, económicas e ideológicas de una manera automática, sino que éstas suelen ser realizadas a través de actos determinados por intereses, intenciones, valores y orientaciones muy diversas, cuyo coacción forma, en última instancia, la tendencia realizada. En este sentido, los autores, en el algo redundante capítulo 10 («Conclusiones»), precisan su oposición frente a la explicación funcionalista, destacando el «carácter infradeterminado o contingente de las prácticas de los agentes sociales» (p. 329): «Lo que hay son agentes, con un grado de libertad, que entienden los diversos componentes de la situación en la que se encuentran, y según cómo los entiendan (o los malentiendan) se 'dejan influir' por ellos, y desempeñan sus funciones de un modo u otro, o simplemente no los cumplen.» (*Ibid.*) Pero, mediante la disolución del «hecho social» en una serie de actos individuales -recordando el liberalismo económico de Adam Smith, anclado en la magia de la *invisible hand* del mercado (frente a las intervenciones estatales y gremiales)- los autores se acercan a una posición algo extraña, más bien de explicación psicológica de la dinámica social, al comprenderla como consecuencia de los actos individuales: «...lo importante es atender a que por debajo de esas tensiones y tendencias hay una miríada de prácticas de los agentes individuales reales (es decir, de los individuos, entes realissimi), y frecuentemente (pero no siempre) con sus estrategias correspondientes» (p. 331). A pesar de que coincidimos en que las acciones humanas no son satisfactoriamente explicables desde los presupuestos teóricos del *homo sociologicus*, no podemos compartir este individualismo o atomismo sociológico (perfectamente compatible y -más aún- característico del planteamiento funcionalista), por la simple razón de que con éste no se explica la realidad social como objeto de la sociología, sino simplemente se elimina, dando lugar a una visión que reduce la dinámica social al funcionamiento de algún tipo de «mercado» visto como garantía para evitar cualquier efecto «disfuncional» del orden social establecido. El recurso al mercado como principio abstracto, como lugar de coincidencia interesada de los individuos aislados, lo reduce a una categoría instrumental, exento de desigualdades socioeconómicas y poderes opuestos, es decir, elimina la dimensión sociológica *per se*. De este modo, mediante la introducción de la categoría clave del «agente libre» (¿libre de qué?) se establece una aparente y, consecuentemente, problemática identificación de «acción» y «libertad» con el «mercado» como supuesto principio organizador del cuasisistema «sociedad». Sin duda, los autores han elegido este camino, y en repetidas ocasiones -como por ejemplo en el caso de la endogamia, la cualidad de enseñanza y de investigación, las medidas a tomar para asegurar la posibilidad de estudiar, o en el de la relación entre la universidad pública versus la privada- insisten en la capacidad reguladora del mercado, en contra de las evidencias empíricas que -cada día más- muestran las sociedades avanzadas en vista de las políticas «neoliberales», incapaces de camuflar las consecuencias desestabilizadoras con su recurso mágico de «flexibilización. En la mayoría de los casos, el actor libre, convertido en objeto mercantil, es aquel individuo aislado, expropiado de sus recursos, derechos y aspiraciones en el nombre del «mercado», que -en última y cada vez más probable consecuencia- se ve expuesto a la depravación y exclusión social. Detrás de los actores y sus acciones presuntamente individuales habría que buscar

los intereses y sus bases materiales, es decir, la «acción libre» de unos siempre va a cargo de otros, cuya libertad se define como factor residual del sistema.

Pero, por el momento interesa preferentemente una de las consecuencias de su postura indeterminista, pues -según leemos- nos lleva a una visión del desarrollo social bastante oscura, en vez de aclararla: «Al final no hay ni un proceso (impersonal) ni un sistema, pero sí hay una senda, laboriosamente forjada a lo largo del tiempo, hecha de la pisada de una muchedumbre de peregrinos de rumbo incierto y que va pasándose de generación en generación una tradición.» (Ibíd.) En fin, el objeto sociológico se pierde en la oscuridad del pasado y de la psicología laberíntica, inextricable. Tampoco compartimos esta orientación, por la simple razón de que ésta, en vez de exigir el análisis sociológico de la realidad social, lo reprime al sustituirlo por una inclinación vitalista (es decir, en última instancia: irracionalista). En cambio, creemos que la postura escéptica de los autores referente a las teorías estructuralistas y funcionalistas es algo exagerada, y que recientes aportaciones, como por ejemplo las de Pierre Bourdieu, han reformulado el tema de manera convincente, al aclarar la relación entre el campo y el *habitus* como conceptos claves del análisis de la dinámica social, que no sólo evita la construcción pomposa de la anterior gran teoría parsoniana, sino también la recaída en un individualismo sociológico.

Por otro lado, desde los presupuestos de la teoría de Max Weber y si exceptuamos el radicalismo individualista-constructivista, el interés de los autores, centrado en analizar la educación superior «con la vista puesta en el grado de indeterminación y de contingencia de todas sus manifestaciones» (p. 37), no carece de cierto sentido en vista de la influencia de factores que suelen escaparse al análisis exclusivamente racionalista de la acción social. Pero aun así, desde una visión retrospectiva, el resultado de su empeño puede provocar dos tipos de dudas en el lector debido al marco teórico-metodológico elegido: La primera duda se refiere al hecho de que el análisis histórico-descriptivo sólo cumple parcialmente con las pretensiones teórico-metodológicas, es decir, la lectura da la impresión de que los autores no desarrollan con una coherencia convincente el supuesto «razonamiento indeterminista» a partir del material empírico. Sería muy interesante ver demostrado -desde el enfoque del sociólogo interesado en el progreso de la teoría a partir del análisis empírico- como la teoría de la acción pueda ser basada en el indeterminismo, sin abandonar no sólo las bases del estructural-funcionalismo, sino incluso del paradigma sociológico básico formulado -a su manera- tanto por Marx como por Durkheim. La fórmula que emplean Pérez Díaz y Rodríguez es -en su esencia- la siguiente: mientras que los funcionalistas, concretamente Parsons, basaron la cohesión social en la capacidad integradora de unos valores definidos, legitimados y socializados, ellos apuestan por el mercado como mecanismo y justificación del predominio de los valores de cambio como principio regulador de las relaciones sociales; es decir, sustituyen la integración social basada en valores sociales por el mercado como medio de intercambio de valores mercantiles. No comprenden esto en un sentido crítico como lo formuló Marx en su momento, sino -al parecer- como apología del actual sistema capitalista, camuflada tras el eufemismo de «mercado» y «liberalización». Consecuentemente, todos aquellos «agentes libres» que no en-

cuadran en este procedimiento son excluidos del «cuasisistema» que es la sociedad. El sistema educativo, agonizando tras el desguace reformista de media asta y sometido al actual fervor neoliberal, vuelve a ser lo que era hace unas décadas: un asunto de las élites sociales, no necesariamente intelectuales. En fin, las intenciones teórico-metodológicas no aparecen de manera explícita y precisa, dando lugar a interpretaciones ambiguas en torno a la mistificación del mercado en el contexto del reinante neoliberalismo económico, hecho que debilita el valor explicativo del modelo teórico elegido.

La segunda duda se refiere a la indecisión con la que se distancian los autores del análisis funcionalista. A pesar de que en última instancia se ven obligados a admitir el concepto «sistema educativo» (aunque de manera relativizada y restringida, provisional), reclaman que su libro está basado en «un análisis sistemático de los diversos componentes de la educación española» (p. 335). De este modo, no queda claro en qué sentido su teoría de la acción no-determinista supera las conocidas debilidades de la teoría parsoniana. Es bien sabido que Max Weber no dejó ninguna duda de que las acciones humanas, incluidas las sociales, por supuesto, son, en última instancia, manifestaciones determinadas, cuya explicación se da a través del análisis del sentido que los sujetos (actores) adscriben a sus acciones; y el constructivismo social/simbólico se basa (como dejan bien claro Berger y Luckmann) en el acto de construcción de la realidad como proceso dialéctico que abarca tres momentos: externalización, objetivación e internalización. Por lo consiguiente, comprender el sentido de la acción (el motivo, el fin, la razón) remite a algo más allá del sujeto y su interpretación de la situación: remite a la situación social, cultural e ideológica en la que se ve inmersa en su acción. La irresolución de los autores ante esta problemática -que, quizás, se debe al hecho de que su publicación no es un trabajo académico en el sentido estricto, sino más bien una aportación a la discusión política desde los propios presupuestos ideológicos de sus autores- no se ve, en principio, allanada por su recurso a otros autores competentes como por ejemplo Francisco Giner de los Ríos, José Ortega y Gasset, Hannah Arendt y Daniel Bell (pp. 25-31).

En cambio, la lectura de trabajos de Michael Chen y James March, John Chubb y Terry Toe, así como de Burton Clark, les lleva a la interesante concepción del carácter asistemático de las macroorganizaciones y la persistencia de «organizaciones complejas que pueden fallar permanentemente» (p. 35). Pues, todas las organizaciones pueden fallar, y buena parte de la sociología se dedica a las causas y consecuencias de este hecho. Incluso el funcionalismo parsoniano lo incluyó en su concepción al definir los cinco requisitos imprescindibles (AGIL) para el mantenimiento de un sistema social. No obstante, el escepticismo teórico-metodológico de los autores queda razonablemente resumido en la siguiente conclusión -de corte bourdieuana- que revela el carácter relativo de su oposición a la perspectiva funcionalista y sistémica: «En otras palabras, el marco institucional formal es importante, pero las reglas de juego efectivas cambian a impulso de desviaciones y transgresiones múltiples, que, a su vez, acaban cuajando, creando complejidades y espacios de indeterminación, y diversificando lo que parece unitario... lo fundamental es reconocer la libertad inherente en la agencia humana que convierte en contingentes e indeterminadas las consecuencias de las

prácticas humanas y limita, sustancialmente, el efecto de todo marco institucional.» (p. 30). El problema es, pues, no el hecho de que los sistemas tienden hacia la desviación normativa, sino como establecer un marco institucional racional a partir de la diversidad y tendencias particularistas.

Lo que cuenta no es que la interrelación de agentes esté basada en actividades dotadas de significado, como diría Weber, sino que el marco institucional (y determinista) ofrece una abanico de sentidos (oportunidades) como condición de sus acciones. Parece que el enfoque supuestamente neweberiano, basado en la estrategia de revelar los «entrelazamientos de contingencias» (Oakeshott, aquí: p. 38), hace referencia a la universidad, vista como una de las macroorganizaciones (educativas) modernas. En esta precisión neweberiana destaca el crecido papel de la universidad como factor decisivo para el desarrollo de la sociedad moderna, en fin, como institución clave para el proceso de racionalización. Pero, lo que los autores evidentemente intentan demostrar es que el proceso de racionalización de la universidad a partir del siglo XVI se cimentó en buena medida en actos no-funcionales y que la persistencia del sistema educativo superior «no implica su funcionalidad como necesidad absoluta, tampoco en el presente» (p. 39). En fin: la universidad no es simplemente uno de los frutos de la modernización, sino uno más de sus factores y que se ha convertido en objetivo del debate público, analizado más detenidamente desde dos perspectivas opuestas: el discurso «predominante» y el «disidente» (pp. 39-57).

El primero, de tipo funcionalista, basado en la teoría de la modernización (el progreso), del monopolio del Estado o la teoría del capital humano (ahora de la globalización), se ejemplifica mediante el resumen de una serie de informes oficiales (para Francia, de Jacques Attali, 2000; el Reino Unido, de Dearing, 1997; y para España, de Bricall, 2000), para concluir que sus resultados sólo llevan a una «aporía de la identidad» (p. 49), descrita como deseo de ser «como los Estados Unidos, pero ser o parecer diferentes de los Estados Unidos» (ibid.). De este modo, y con bastante acierto, se caracteriza la situación actual de la reforma universitaria como un imitación interrumpida del modelo norteamericano, como una aproximación no realizada, hecho que explica por lo menos una parte de la actual ambigüedad reformista a nivel europeo.

Frente a este hecho y en vista de los crecientes problemas de regulación entre el sistema educativo y el mercado laboral, el otro discurso, el «disidente», se formuló sobre todo, no sorprende, en el Reino Unido y en los Estados Unidos. Es valorizado bajo la fórmula de «discurso liberal», centrado en tres observaciones empíricas relevantes, opuestas a las visiones cultivadas en el debate público durante las últimas décadas y formuladas sobre todo por autores como Tooley y Lange: Primero, debido al hecho de que la rentabilidad individual de los estudios universitarios está por encima de la rentabilidad social, son los propios beneficiarios de esta situación quienes deben hacerse cargo de los costes de los estudios superiores. Segundo, frente a la argumentación basada en la teoría del capital humano se destaca que la vinculación entre el crecimiento económico y el nivel educativo medio por tasas de escolarización superior es menos estrecha que lo que se suele suponer, hecho que se pone de relieve en el infra-empleo de

los egresados como consecuencia de la sobreproducción de conocimientos y la sustitución de puestos de trabajo adscritos a personas con títulos superiores por personas sin tales títulos. Tercero: los gastos públicos producen beneficios desiguales entre las clases sociales al favorecer significativamente más a las clases medias que a las clases trabajadoras.

En fin, no hay duda respecto a los fines (o consecuencias) sociopolíticos que se camuflan tras esta argumentación, supuestamente crítica, y que parece que sirve a Pérez-Díaz y Rodríguez para legitimar sus propuestas liberalistas para la reorganización estructural del sistema educativo español basada en el aumento del grado de competitividad. Por lo consiguiente, la argumentación de los dos autores, sin intención de interpretarlos mal, podría llevar a la conclusión de que el mercado no sólo aumenta la funcionalidad de los estudios, sino además resuelve el problema social relacionado con el sistema educativo a partir de los siguientes tres criterios, que caracterizan un aumento de competitividad al precio de un significativo aumento de desigualdad social en el acceso y uso del sistema educativo:

1. El derecho a estudiar varía en función a la capacidad individual de financiación.
2. Los estudios que no tienen efectos económicos positivos (¿o deseables?) deben ser reprimidos.
3. Ya que la financiación pública no favorece tanto a las clases sociales bajas como a las medias con suficiente poder adquisitivo, la financiación individual garantizaría el acceso de las clases medias y el problema de la desigualdad social quedaría justificado mediante la «mano invisible» del mercado, es decir, la exclusión económica de las clases sociales con menos poder adquisitivo.

Tras la extensa presentación empírica de la situación del sistema universitario español, los autores, en el ya mencionado capítulo 10, resumen sus principales argumentos, al mismo tiempo que profundizan en algunos de ellos. Como resultado de su rechazo de la terminología funcionalista y consecuencia de la combinación del enfoque sociológico e histórico, formulan, de manera ideal-típica, dos entornos o tipos de tradiciones opuestas, comprendidas como «marco de las prácticas de unos agentes históricos precisos (gobernantes, autoridades académicas, profesores, alumnos, investigadores, empresas, padres y madres de familia, y otros)» (p. 331): los entornos «blandos» y los «duros». La diferencia se define a partir de las distintas reglas del juego y culturas que determinan cada uno de estos «entornos».

El entorno «duro» caracteriza universidades sometidas a una fuerte competencia (el mercado), alto riesgo («bancarrotas»), objetivos, lenguajes e instrumentos de corrección claramente definidos - en fin, un tipo de universidad expuesta a las normas del socialdarwinismo, el tipo de universidad norteamericana, con su presión hacia la excelencia (en la enseñanza y/o la investigación), la movilidad de alumnos y profesores así como la financiación privada, altas tasas de matrícula, aunque también su alto nivel de servicio que ofrece en la mayoría de los casos y comparado con la universidad europea.

El entorno «blando» evita la competencia, busca apoyo institucional seguro, es proteccionista e inmune al hecho de que estas universidades reproducidas por un fuerte establishment político y educativo «fallan permanentemente», sin desaparecer (p. 332).

Como consecuencia de su tipología, los autores se declaran como partidarios de la «disidencia liberal», es decir, como defensores del sistema universitario norteamericano, aunque «con algunas reservas y matizaciones», como nos aseguran (p. 334). Esta «disidencia» se ve como consecuencia de una orientación principal hacia la «educación liberal», opuesta a la «educación general», sometida a los cánones de la utilidad y la «socialización para el presente» (p. 297), la afirmación y el conformismo. Pues bien, frente al ideal napoleónico (más tarde durkheimiano) de una educación funcional en vista al mercado laboral (cualificación profesional) y el Estado (socialización, integración social) está el concepto «educación liberal», resumido como principio que se basa en «el aprendizaje de lenguajes complejos y diferentes, en los que cristaliza una tradición científica, humanista y artística que se distancia de las urgencias del momento actual, y cuyo valor consiste en su capacidad ... para desarrollar el juicio» (p. 296). No cuesta reconocer los principios educativos humanistas de Wilhelm von Humboldt, dirigidos contra la omnipotencia del orden monárquico y el Estado, que busca su legitimación en el proyecto de la transmisión del legado cultural de la sociedad y el desarrollo de la personalidad crítica y reflexiva de los estudiantes, el desarrollo de unas competencias comunicativas y de acción amplia. Como resumen los autores, «en España, el componente de educación liberal de la enseñanza liberal de la enseñanza secundaria, en institutos y colegios, es, al parecer, muy modesto» (p. 299). Estamos de acuerdo con la intención de los autores de recordar y reorientar hacia estos valores surgidos como consecuencia de la Ilustración; *lo que dudamos es si esta orientación de la enseñanza liberal realmente es compatible con el proyecto neoliberal de corte norteamericano, con la mistificación del mercado como agente superorgánico*. No obstante, dudamos de la compatibilidad de estos principios de «educación liberal» con la flexibilidad que los autores quieren imponer al sistema universitario mediante la competencia y el mercado. Más bien se trata de dos mundos opuestos.

No obstante, como bien demuestran, la realidad de la enseñanza española (y la europea en general) no permite tener ilusiones al respecto. En el capítulo 9, dedicado a la comparación de ambos tipos de educación, los autores describen una serie de graves dificultades que caracterizan la actual situación de la educación, sobre todo de los alumnos y las alumnas: el déficit de aprendizaje de varios lenguajes, la alarmante abstinencia de la lectura con sus fatales consecuencias con respecto a la capacidad de expresión y de pensamiento lógico, su alto grado de inmovilidad y la predilección por agarrarse a la familia; pero también se trata del utilitarismo predominante y del conformismo como actitud de una nueva generación de estudiantes (pp. 310-313), cuyo empeño va dirigido casi exclusivamente hacia la obtención de diplomas sin especial interés en el contenido de las materias. No queda tiempo ni pasión por el estudio y por el desarrollo personal; se trata más bien de una rutina necesaria con la que hay

que cumplir en función de las perspectivas desesperadoras de un futuro trabajo «flexibilizado». La lectura de este capítulo hace pensar en un nuevo tipo de socialización que se ha desarrollado durante las últimas décadas a consecuencia del múltiple impacto de la nueva economía, las tecnologías de la comunicación, y el modo de vivir postmoderno. En fin, los autores discuten algunas de las posibilidades de reorientar la educación universitaria a partir de ciertas tradiciones existentes, como por ejemplo la idea del campus, o los retos del nuevo ciberespacio. Su pronóstico resulta más bien pesimista, cuando escriben que «las universidades suelen ofrecer unas oportunidades reducidas de educación liberal (p. 324).

En estas circunstancias, los autores -en el «Postfacio»- dibujan el panorama de condiciones y requisitos considerados imprescindibles para mejorar la situación educativa en el próximo futuro a partir de un cambio de valores: en primer lugar, apuestan por un «orden de libertad», es decir por un máximo de individualismo, secundado por un «patriotismo templado y razonable» capaz de armonizar las ambiciones nacionales con las perspectivas europeístas e internacionales (hablan de «una civilización de los nacionalismos» [367]), defienden la idea de una aplicación razonable de ciertas tradiciones de la universidad occidental a la situación actual, es decir, el mantenimiento de los tres objetivos clásicos (humboldtianos) de la universidad occidental (enseñanza profesional, investigación, educación liberal). Para realizar este objetivo, proponen algunas reformas prácticas como por ejemplo la creación de un tipo de estudio parecido al de los *undergraduate* norteamericanos, la flexibilización del acceso a los estudios preferidos, la libre elección de cursos y profesores, facilitar el cambio de una carrera a otra, más movilidad a nivel nacional e internacional de alumnos y profesores. En realidad, se trata de una combinación del actual modelo de la universidad alemana con el modelo norteamericano, o dicho de otra manera: de un «endurecimiento» del modelo alemán mediante ciertas medidas copiadas de la universidad americana, más competitiva, más orientada hacia el mercado. De este modo, no coincidimos con la conclusión de los autores según la cual la creación del nuevo tipo de *bachelor in arts* (*undergraduate*) realmente sería «una vuelta a los orígenes» de la futura universidad europea, pues la propuesta de «creación de un mercado universitario donde circulen libremente los estudiantes, los profesores, los responsables académicos...» (p. 373) etc. en función de «una multiplicidad de juegos que tienen lugar en el espacio institucional sumamente diverso» (p. 375) responde más bien a los actuales retos culturales y las predominantes tendencias neoliberales del capitalismo global.

Lo que llama la atención, además, es que -aparte de las propuestas de tipo idealista- no se trata el importante tema de las obligaciones «materiales», concretamente infraestructurales y financieras, de la reconversión educativa por parte del estado. Parece que este tema se ve solucionado gracias a la insistencia en el principio regulador del mercado en función de la capacidad de la financiación privada de los estudios. De este modo, aunque no hay duda de que el objetivo del reformismo neoliberalista es conseguir un mejor sistema educativo, sólo sería para una minoría.

III

Llegado a este punto hay que insistir en una debilidad básica del presente estudio -y esto sería quizás su crítica más seria-, que consiste en el hecho de que excluye de manera sistemática la influencia del factor del poder económico, político e ideológico en este «juego» reducido a acciones más o menos espontáneas («libres»), realizadas por individuos aislados. Es aquí donde se revelan las importantes implicaciones ideológicas de la publicación. El teje neoliberal es evidente y completa lo de otra publicación reciente de Pérez-Díaz (*Una interpretación liberal del futuro de España*, Taurus), comprendida como «apuesta» basada «en un patriotismo moderado y en una orientación hacia la nueva economía». Si esta apuesta se comprende como defensa de un orden de libertad basado en el respeto mutuo, la convivencia de diferentes órdenes sociales y culturales y un patriotismo cívico y moderado, estamos, una vez más, ante una situación que demuestra la tendencia de la retórica humana de idolatrar una realidad ficticia en función de su lejanía de la realidad real, o, para recordar una vez más a Marx, de invertir el mundo mediante la cámara oscura. Pues bien, «todo lo sólido se desvanece en el aire», escribieron los autores del Manifiesto Comunista hace tiempo, y la Grand Theory de los diseñadores sociales de la mitad del siglo pasado fue reconocida, con mucha razón, como un espejismo de la visión norteamericana de una realidad social en proceso de supuesta armonización perpetua, que hoy -en vista de sus tendencias neoimperialistas- ya no puede camuflar su carácter ilusorio en vista de la profunda crisis socioeconómica, cultural y socio-psíquica de la sociedad estadounidense. El sistema educativo de aquel país, incluido su «educación liberal de alto nivel competitivo, no parece dirigida hacia la creación de un tipo de individuo racional, consciente, autocrítico y solidario, sino todo lo contrario: a la producción de elementos afines a un sistema de mercado, es decir, competitivos (egoístas, autocomplacientes y nacionalistas), «flexibles» (manipulables, desechables), aunque, también es verdad, altamente eficaces. Si los autores consideran este tipo de «educación liberal» (que nada tiene que ver con la tradición europea anclada en el programa reformista de Humboldt) como ejemplar para las imprescindibles reformas del sistema educativo en Europa, no se trata simplemente de «rectificar» estos presupuestos de acuerdo con las peculiaridades histórico-culturales del viejo continente, sino de un paso decisivo en la sumisión de la educación a intereses privados, el mercado capitalista y una ideología tecnocrática cuyo productividad se agotaría en la masificación del hombre unidimensional, tal como lo describió H. Marcuse hace casi cuatro décadas. En fin, si se trata de instalar un sistema educativo basado en la «educación liberal» y cuyo objetivo sería el «agente libre», habría que enfrentarlo, más bien, al determinismo tecnológico, económico e ideológico de las actuales sociedades avanzadas. Queda poco de «libertad», y los autores, con cierto realismo sociológico, lo descubren en su último refugio, en el individuo, donde sobrevive gracias a unos últimos reflejos de «espontaneidad» aptos para el consumo y residuo de un gran proyecto de libertad comprendida como liberación, basada en la conciencia (inteligencia) de lo necesario. El orden global neoliberal no conoce esta matización, al reducir la libertad al dominio de lo instrumental.

La pregunta clave es, pues, en qué sentido las peculiaridades histórico-culturales de Europa deben ser adaptadas y explotadas en función de la imposición del modelo norteamericano, considerado como fórmula mágica para el resurgimiento de la universidad. ¿Hasta qué punto estas tradiciones son compatibles y no contrarias a las europeas? ¿Por qué no adaptar el sistema educativo y social norteamericano a las tradiciones culturales europeas? ¿Es la eficacia tecnológico-económica el único o principal referente para la «educación liberal»? ¿Dónde quedan la responsabilidad y solidaridad desinteresada?

Debido al hecho de que los autores de la presente publicación identifican «libertad» con «mercado» y «educación liberal» con «educación privada», vacían estas categorías claves de su contenido crítico, conservado, indudablemente, en las tradiciones filosóficas y sociológicas europeas. No parecen ser incorrectos, más bien todo lo contrario, las revelaciones de la teoría marxista que destacan el carácter contradictorio de la realidad social, el papel central de los sujetos (de clase, no los «individuos») y la importancia de la ruptura con las estructuras e ideas establecidas. Con todo esto, la disfuncionalidad, explicada en términos de la dialéctica materialista, se nos revela como manifestación del carácter contradictorio de las relaciones socioeconómicas, y, por consiguiente, como la consecuencia y el proceso de una indeterminación determinada; el indeterminismo sólo existe, pues, como una reacción consciente en el sentido de liberación, si va guiada por los propios intereses frente a la dominación, aunque realizada bajo condiciones de determinación. ¿No es la indeterminación la condición previa de la determinación y al revés? ¿Dónde están los sujetos que en la actualidad se rebelan contra el determinismo tecnocrático, la sumisión de la vivencia bajo el mandato del mercado capitalista, el pensamiento único? ¿Quiénes son los verdaderos defensores de una educación liberal: son ellos realmente los que defienden su privatización, la selección a partir de los rituales destructivos de la competitividad a ciegas, el nuevo elitismo de la irresponsabilidad?

En fin, para resumir el valor de la publicación criticada habría que resaltar su doble nivel: uno sociológico y otro ideológico. El primero nos acerca a una serie de datos y nos familiariza con reflexiones serias sobre las posibles vías de la necesaria reforma del sistema educativo superior español, el segundo nos advierte del peligro de caer en la tentación de imitar el sistema norteamericano anclado -en muchos aspectos- en valores sociales muy problemáticos, frutos de la confusión de libertad y privacidad.

¿Para quiénes se recomienda la lectura del libro sometido aquí a la reflexión crítica? Pues, en primer lugar a los afectados, es decir, a los profesionales de la docencia, después, a los políticos responsables de la reforma, y -no en última instancia- a aquellos estudiantes de ambos sexos que sienten intranquilidad con su actual situación.