

AD MAIOREM MERCATI GLORIAM. LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA TRILOGÍA DE PÉREZ-DÍAZ Y RODRÍGUEZ

Ad Maiorem Mercati Gloriam. *The History of Education in the* *Pérez-Díaz and Rodríguez trilogy*

Antonio VIÑAO FRAGO
Universidad de Murcia

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Biblid. [0212-0267 (2005) 24; 543-565]

RESUMEN: Una visión crítica de tres libros escritos sobre la educación en la España contemporánea desde un punto de vista liberal.

PALABRAS CLAVE: Historia de la Educación, España, Liberalismo.

ABSTRACT: This paper offers a critic point of view about the contemporary Spanish education, wroten from liberalist perspective.

KEY WORDS: History of Education, Spain, Liberalism.

LA PUBLICACIÓN, ENTRE LOS AÑOS 2001 y 2003, de tres libros sobre la educación en España, obra de los sociólogos Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, dedicados respectivamente a la educación superior, la profesional y lo que sus autores llaman la educación general (las enseñanzas primaria y secundaria) y editados por la Fundación Santillana, no parece que haya merecido la atención suficiente hasta el momento dado el alcance de los mismos, sus ambiciosas pretensiones y el apoyo editorial recibido para su realización y publicación¹.

¹ PÉREZ-DÍAZ, Víctor y RODRÍGUEZ, Juan Carlos: *Educación superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana, 2001, *La educación profesional en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2002, y *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2003. Las referencias y citas de estas tres obras se indicarán con los números I, II y III más la página o páginas correspondientes.

Dichas pretensiones y el hecho de que, al menos el tercero de ellos, haya sido calificado como «una suerte de anticanon, de anti-Puelles» en uno de los pocos comentarios que sobre él se han efectuado², justifica un detenido análisis del conjunto que forman los tres libros.

Esta «trilogía sobre la educación en España», como la han calificado sus mismos autores, incluye además, como anexos, un buen número de cuadros y gráficos (una tarea para la que, junto con la recogida de material bibliográfico, han contado con dos colaboradores) cuya utilidad está fuera de toda duda a la vista de la escasez en este país de estadísticas educativas depuradas que cubran un espacio de tiempo prolongado. Quien acuda a ella podrá encontrar un útil y bien presentado aparato estadístico. Al mismo tiempo —y ello es de agradecer—, los tres libros están escritos con un estilo incisivo y claro, incluso en algunos casos brillante, directo y aparentemente espontáneo. Como diría un lector anglosajón, estamos ante una trilogía escrita de un modo *readable*, que pretende ser académica y científicamente rigurosa y que se dirige tanto a especialistas como a un público amplio interesado por los temas y debates educativos.

Otro carácter estilístico o retórico de esta obra es su hábil combinación de ironía, provocación —hay afirmaciones que no dejan indiferente, que obligan a pensar y a adoptar una posición ante lo que se dice—, cautela y contundencia. Los autores suelen utilizar, por lo general, un estilo entre dubitativo y cauteloso, en el que abundan las «conclusiones tentativas y provisionales», o frases como «todo parece indicar que», «es probable», «es de suponer que», «parece plausible al menos pensar que», y otras similares, que contrastan con su apuesta contundente en favor de un «orden de libertad» que, en último término, se identifica con lo que llaman la «economía de mercado». Un orden sobre cuya bondad Pérez-Díaz y Rodríguez no tienen dudas o cautelas.

El propósito general de los tres libros se expone en los «agradecimientos» del primero, el relativo a la educación superior:

En ellos ofrecemos un diagnóstico de la situación, basado en la reunión de la información relevante, el análisis de los debates actuales, público y académico, y la comprensión de la situación española en su contexto histórico y comparada con la de otros países (I, 11).

Esa fundamentación histórica del análisis y de la comprensión efectuada es la que justifica, entre otras, la inclusión en una revista de historia de la educación de este comentario³. En especial si dicha fundamentación cubre prácticamente los dos últimos siglos y constituye la base de las interpretaciones que se hacen del presente más reciente y del futuro que se propone. Aunque en este caso, como se verá,

² CUESTA, Raimundo: «La buena educación de los señores Pérez y Rodríguez. Glosas “iliberales” a propósito de un ensayo de interpretación de la historia y de los problemas actuales del sistema educativo español», *Con-Ciencia Social*, n.º 8 (2004), pp. 148-153 (cita en p. 150). Se aconseja la lectura de este comentario crítico como complemento del que aquí se efectúa (o viceversa).

³ Como en un determinado momento de la primera de las tres obras dicen los autores, «el corolario» de su «posición teórica», opuesta a las teorías estructuralistas, las de la reproducción social o cultural o las que se basan en la lógica de determinados procesos históricos como la modernización, la secularización, la lucha de clases o la sociedad de la información, «es el intento de entender el fenómeno educativo combinando un enfoque sociológico e histórico» (I, 332).

sea más adecuado decir, con ambos autores, que «lo que se predica de nuestra visión del futuro tiene consecuencias para nuestra visión del pasado» (I, 38). Es decir, que uno de los mejores indicadores acerca de qué futuro se tiene en la mente es lo que se piensa sobre el pasado y cómo se le entiende, interpreta y explica, y viceversa.

Para Pérez-Díaz y Rodríguez, en síntesis, la educación en España, como «toda materia histórica», puede tratarse desde una perspectiva «teórica» o «práctica». En el primer caso, sólo se pretende entender y explicar la realidad, y, en el segundo, valorar la realidad con vistas a «hacer algo con ella» que no sea entenderla y explicarla. Su «compromiso moral», dicen ambos, es más bien de carácter teórico, para lo cual han tratado de ser «objetivos» al describir la realidad, sus causas y sus efectos. Buscan, según sus palabras, explicar cómo son las cosas y por qué son como son, no dilucidar cómo deben ser para ofrecer «recomendaciones políticas». Todo ello con el fin de enriquecer el «debate público» (I, 18-19). Una declaración de principios que, en clara contradicción, los autores dejan a un lado en las «propuestas políticas» con las que finalizan cada uno de los tres libros y en las que, aquí y allá, pueden encontrarse, más o menos detalladas, en sus páginas. Contradicción que, en todo caso, hay que agradecer pues sólo de este modo, al conocer cuál es el futuro deseable de la educación en nuestro país para Pérez-Díaz y Rodríguez, es cuando estamos en condiciones de entender y explicar su interpretación del pasado.

Algunos conceptos básicos: educación, orden de libertad y economía de mercado

La comprensión y comentario de los tres libros exige algunas aclaraciones previas sobre los conceptos básicos que sus autores utilizan como armazón interpretativo de nuestra historia y de nuestra realidad educativa. Estos conceptos son los de educación liberal, educación general, educación social, educación económica, orden de libertad y economía de mercado⁴.

La educación liberal sería aquella «orientada a la transmisión de un legado cultural (repleto de contenidos), y por tanto a establecer cierta distancia o distanciamiento respecto del presente». No trata, pues, de «ser útil», y su utilidad, caso de tenerla, sólo podría «operar de manera indirecta». Sus contenidos, científicos, humanísticos y artísticos, constituyen un «legado cultural» acumulado «a lo largo de unos veinticinco siglos en una determinada zona del planeta», la conocida como Occidente. El «valor» de esta «tradición» o «herencia» desinteresada, que «se distancia de las urgencias del momento actual», consistiría en su «capacidad no para “dar respuesta” a dichas urgencias», sino para «desarrollar el juicio». El ámbito o niveles educativos

⁴ Por supuesto no son los únicos en los que se fundamenta el análisis y la interpretación del pasado y el presente —hasta el año 2002— de la educación en España que ambos autores llevan a cabo. Para una cabal comprensión de otros dos conceptos de índole general, los de sociedad civil y capital social, asimismo utilizados de un modo más o menos profuso, remito a PÉREZ-DÍAZ, VÍCTOR: *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la sociedad democrática*, Madrid, Alianza, 1993, y «De la guerra civil a la sociedad civil: el capital social en España entre los años treinta y los años noventa del siglo XX», en PUTNAM, ROBERT D.: *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 2003, pp. 427-488.

en los que dicha educación debería proporcionarse, como una «opción libre y voluntaria», sería la enseñanza secundaria y la universitaria (I, 294-296)⁵.

La educación general, por el contrario, tiene como objetivo la «socialización» para el «presente». Se dirige a «proporcionar capacidades o destrezas y conocimientos “útiles” acerca de cómo funciona la sociedad (...) y cómo manejarse en ella (...) dejando en sus manos la dirección última de sus movimientos: bien para medrar en ella, bien, por el contrario, para transformarla» (I, 297). Además, «está orientada al desarrollo de las capacidades básicas de los individuos para participar en los procesos económicos (y no sólo económicos); y normalmente tiene lugar en el marco de escuelas, planes de estudio y procedimientos formalizados, a lo largo de muchos años» (II, 14).

La educación social (inseparable de lo que los autores llaman educación económica) sería una concreción de la general (al menos en la interpretación que de ella hace este comentarista). Su definición y caracterización tiene lugar no en los libros relativos a la educación superior o a las enseñanzas primaria y secundaria, sino en el dedicado a la formación profesional. La razón es obvia. La formación profesional sería, en sentido estricto, una formación ocupacional, de índole práctica y próxima «a las tareas productivas y distributivas» (II, 14), es decir, «saberes específicos relativos a los contenidos ocupacionales de los puestos» (II, 18). Pero, junto a ella y a la educación general, la formación del «capital humano» y la economía de mercado exigen una educación económica y una educación social. La primera tendría por objeto proporcionar una comprensión del «funcionamiento del mercado», de sus «reglas de juego», con el fin de que los «agentes económicos», o sea, los individuos convertidos en «empresarios de sí mismos», «hagan sus planes de inversión en capital humano: ello afecta a su esfuerzo educativo, su elección de oficio, su búsqueda de empleo, su esfuerzo laboral, y el diseño de su trayectoria profesional» (II, 17-20). Por su parte, la educación social «no [sólo] consiste en la adquisición de las habilidades sociales necesarias para que los individuos consigan un capital social (y lo acumulen), sino [también] para que sepan usarlo». Y usarlo de un modo adecuado; es decir, «de manera coherente con el orden de la libertad y la economía de mercado» (II, 28-32)⁶.

El «orden de libertad» es una expresión utilizada de modo profuso por los autores y un concepto clave en su análisis. Como ellos mismos confiesan en las primeras páginas del volumen relativo a las enseñanzas primaria y secundaria, su comprensión de la «sociedad española» y de la «evolución» de su sistema educativo

⁵ Desde esta perspectiva «liberal», la «educación informal» constituye (o debería constituir), para los autores, «un acto gratuito, un ejercicio de libertad como tal. Un movimiento de curiosidad desinteresada o inútil, de asombro, de placer» y apuntar a una «forma de vida que combina *otium et negotium*; la vida aristotélica con un componente importante de *otium*» (II, 61). Todo maravilloso si no fuera porque esa «vida aristotélica» se sustentaba en una sociedad esclavista. Algo que suelen olvidar los fundamentalistas del mercado que intentan ver toda la historia de la educación desde dicho enfoque y hallan en la Atenas clásica, frente a la estatista Esparta, el ideal de una enseñanza libre, sin injerencias de los poderes públicos (por ejemplo, en COULSON, Andrew J.: *Market Education. The Unknown History*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1999, pp. 38-51).

⁶ Por capital social se entiende el conjunto de contactos, redes y conexiones sociales de un individuo o del tejido social. La introducción en la cita de «sólo» y «también» parece que altera su sentido pero no es así si se tiene en cuenta que unas cuantas páginas antes se ha caracterizado a la educación social como aquella por la que «se adquieren determinadas habilidades sociales» que son «necesarias, o convenientes, para que los individuos operen en esa economía de mercado» (II, 13).

se lleva a cabo, sobre todo, «atendiendo particularmente a la cuestión» de si se alejan o se acercan a ese «orden de libertad» (III, 16). Este concepto tiene, como es obvio, unas connotaciones políticas y sociales. Se opone, en principio, a un orden colectivista, socialista, estatista o corporatista y es el que, en su opinión, caracteriza a una sociedad liberal. De este modo, al configurarse como un principio absoluto, no corregido o equilibrado por el principio u orden de igualdad, presente en el liberalismo asimismo desde sus inicios (ya fuera de igualdad de méritos, ya fuera, más tarde, de oportunidades o de acceso a determinados bienes sociales, la educación entre ellos), pero que los autores no mencionan en ningún momento, no sólo se falsea lo que fue ideológicamente el liberalismo (algo típico del pensamiento neoliberal o neoconservador), sino que se ofrece una versión ininteligible, por parcial y maniquea, de la realidad histórica relativa a la aplicación de los principios liberales de libertad e igualdad. Definitivamente, o no han leído a Condorcet (por poner un solo ejemplo) o, si lo han leído, no lo han entendido.

En último término, en su aspecto esencial, el «orden de libertad» viene a coincidir, para Pérez-Díaz y Rodríguez, con la economía de mercado: sólo existe allí donde todo se pone al servicio de la consecución y mantenimiento de esta última. Una sociedad liberal, «libre», sólo lo es «si los individuos que la componen» son libres. En una sociedad libre «el dinamismo de su economía no se asienta (...) sobre las decisiones (políticas) que la autoridad (o la colectividad) pueda imponer a los individuos; en realidad se apoya (...) en las acciones autónomas de tales individuos, múltiples y diversos» (II, 13).

¿En qué consiste esa economía de mercado, ese bálsamo de fierabrás, cúralo todo, remedio de todos los males y desgracias, que vendrá a resolver, como por ensalmo, todos los problemas de la educación desde el mismo momento en el que se abandonen las veleidades estatistas o corporatistas y la educación se integre en dicha economía u orden de libertad? Consiste básicamente, nos dicen Pérez-Díaz y Rodríguez, «en un proceso de coordinación espontánea entre múltiples agentes, según ciertas reglas de juego, que conviene cumplir si se quiere que la coordinación se lleve a efecto». Unos agentes que «tienen y ejercen un alto grado de libertad o iniciativa en esas actuaciones». Esto significa que dichos agentes «se comportan, siempre, en cierto modo, como empresarios de sí mismos, y como tales invierten su capital, incluido su capital humano, llegan a acuerdos y se comprometen en una dirección» al tiempo que «se reconocen trabados los unos con los otros, y que sienten un grado, mayor o menor, de obligación social, respondiendo de sus actos ante sus inversores, trabajadores, colegas, consumidores, autoridades, familiares o conciudadanos». En definitiva, en este sistema u orden, «los precios de los productos y de los factores de producción reflejan, con cierta aproximación, el resultado agregado de todas estas actuaciones individuales» (II, 20-21).

La economía de mercado, así definida, es una construcción teórica, intelectual, como tal inexistente. Así lo reconocen implícitamente los autores cuando afirman que «en la vida real, en la historia de las sociedades occidentales (...) los procesos de mercado han tenido que convivir con intervenciones estatistas y corporatistas frecuentes e intensas» siendo el «resultado final» una «mezcla de libertad de mercado, intervencionismo estatal y corporatismo en cada país» (II, 63). Pero el problema no es éste. La cuestión de fondo es si esta idílica construcción intelectual sirve para entender y explicar la realidad y para saber cómo son las cosas y por qué son como son (pues éste, y no otro, es el objetivo, según manifiestan de modo

expreso los autores, que se persigue con esta trilogía) o para oscurecerla y distorsionarla. Y para saberlo no hay nada mejor que exponer y comentar algunas de las características que definen, en su opinión, la economía de mercado. Dos ejemplos serán suficientes.

El primero se refiere a la condición de los «trabajadores por cuenta ajena» en dicha economía. En opinión de Pérez-Díaz y Rodríguez, «podemos suponer» que dichos trabajadores (es decir, Oswaldo Gutiérrez, 25 años, ecuatoriano, trabajador temporal del campo; Mohamed, 22 años, marroquí, trabajador de la construcción sin contrato laboral; María Martínez, 48 años, con estudios primarios incompletos que, desde pequeña, tuvo que cuidar de sus hermanos y que por ello dejó de ir a la escuela; y José Jiménez, 40 años, en paro y ex trabajador de astilleros o de una empresa de alimentación —galletas— adquirida y cerrada por una multinacional con el objetivo de controlar el mercado)

se perciben y se comportan como empresarios de su propio trabajo, dueños de su capital humano y su capital social, están alerta a las posibilidades que se les abren, dedican una parte de su atención (...) al cuidado de su agenda, se sienten responsables de sus decisiones, y del uso que hacen de su capital y de su tiempo, del oficio que eligen y la formación que consiguen (III, 24)⁷.

Si la caracterización anterior de los trabajadores por cuenta ajena en una economía de mercado no ayuda en nada a entender y explicar la realidad, su descripción del funcionamiento real del mercado (una caracterización teórica para un modelo de economía no menos teórico), entorpece todavía más dicha comprensión. Para Pérez-Díaz y Rodríguez, «el funcionamiento de los mercados supone reglas de reciprocidad, de juego limpio que excluye o minimiza el engaño, el robo y la violencia», así como «tratos que a su vez generan y suponen, sentimientos de respeto, confianza, lealtad y reconocimiento por el cumplimiento recíproco de las promesas y de los contratos» (III, 26).

¿Sería mucho pedir que los autores de esta trilogía consideraran la posibilidad de que no fuera cierto, como afirman, que «todo esto está implícito en el funcionamiento (normal) del mercado como institución» y que su descripción de la realidad del mercado dificulta saber cómo funciona de hecho? ¿Será mucho pedir que consideren la posibilidad de que los precios de los productos y de los factores de producción no son el resultado «agregado» de una serie de «actuaciones individuales» sin más, llevadas a cabo por agentes libres, sino de la situación de dominio o hegemonía de determinadas empresas, grupos o personas, de su cuota de mercado o de acuerdos entre todas o algunas de ellas? ¿Considerarán la posibilidad de que la búsqueda del beneficio (sin complejos ni limitaciones) y el consumo (compulsivo, irreflexivo y de necesidades creadas artificialmente o innecesarias), junto con el derroche, son tres de los motores que también explican como funciona el mercado? ¿Serán capaces de ver que esa hedonista *societas cupiditatis*,

⁷ No creo necesario advertir que los ejemplos de «agentes libres» y «empresarios de sí mismos», han sido elegidos por este comentarista. Pérez-Díaz y Rodríguez prefieren poner como ejemplo a los trabajadores y empleos del «futuro»: los «analistas simbólicos» y los «trabajadores del conocimiento» que dominan las «habilidades sociales y conversacionales» y que, como «empresarios de sí mismos», aprenden a «hacer ofertas a la sociedad» y a ser «líderes» (II, 39-47).

a la que critican una y otra vez, es un elemento consustancial a la economía de mercado sin el que ésta se vendría abajo? ¿Se plantearán, siquiera como hipótesis, que lo que está implícito en el funcionamiento real del mercado, en muchas ocasiones, es la existencia de un ejército de trabajadores que ni son ni pueden ser empresarios de sí mismos, dueños de su capital social y humano y responsables de sus decisiones, que no pueden elegir u optar, y que esta condición no sólo no es achacable de modo general a ellos, sino que es una exigencia del sistema sin el que éste no funciona? ¿Cerrarán los ojos ante la violencia implícita en el funcionamiento habitual del mercado o ante las prácticas empresariales, asimismo habituales y exigidas por el mismo sistema, dirigidas a ampliar su cuota de mercado a costa de otras empresas —o sea, a hacerlas desaparecer y eliminar la competencia pues el ideal de toda empresa no es el mercado abierto sino el monopolio—, o a fijar, también sin complejos, los precios más bajos posibles para las materias primas o la mano de obra? ¿Cómo integrarán en su explicación del funcionamiento del mercado la especulación y el engaño, las contabilidades fraudulentas, la corrupción de auditores y analistas, la publicidad engañosa, los paraísos fiscales, el blanqueo de dinero, y los habituales blindajes retributivos de los ejecutivos de las grandes corporaciones empresariales en perjuicio de los pequeños inversores y accionistas, tan acertadamente descritos en parte por Galbraith en su testamento intelectual, como algo consustancial al sistema y que se repite generación tras generación?⁸. ¿Serán capaces de explicar por qué en el mercado real, no en el suyo, la libertad de elección de unos pocos implica la ausencia de tal libertad en la mayoría de la población de su propio país y de otros países, o la relación, por poner un solo ejemplo, que puede existir entre el nivel retributivo de un ejecutivo o gestor de una empresa productora de chocolate y el salario pagado en origen, por su trabajo, a los trabajadores que recolectan el cacao?

Forzados los autores a admitir que su economía de mercado no existe y que lo que existe son mezclas de mercado, intervención estatal y corporatismo, se aventuran en el complicado camino de dictaminar qué país o países se acercan más a esa construcción intelectual que ellos llaman economía de mercado. Tras reconocer que hay diferentes tipos de economía de mercado o «variedades del capitalismo» (una frase que identifica a la primera con el segundo y que contribuye a aclarar de qué se está hablando), distinguen cuatro modalidades del mismo: el anglosajón, el escandinavo, el renano y el japonés. Ni que decir tiene que el primero se identifica con Estados Unidos y que este país, cuya economía se califica de liberal, se muestra como el modelo a seguir, inexorablemente, por las economías corporatistas europeas (II, 65-68), así como aquel que, gracias a ese orden de libertad, es capaz de generar más empleo «a corto, medio y largo plazo» (II, 35)⁹.

⁸ GALBRAITH, John Kenneth: *La economía del fraude inocente. La verdad de nuestro tiempo*, Barcelona, Crítica, 2004. Espero que esta visión crítica del capitalismo de mercado no lleve a quien la leyere a considerar al comentarista un más o menos apasionado defensor del capitalismo de Estado (pues eso eran y son las que los autores llaman economías colectivistas o socialistas). Nada más lejos de la realidad. Lo que sucede es que, en este caso, el tema tratado es el capitalismo de mercado.

⁹ Una referencia contextual: este enfoque pro-estadounidense sin fisuras ni dudas (tan objetable como la actitud opuesta), que no distingue entre un país y sus gobernantes, puede apreciarse en otros escritos de PÉREZ-DÍAZ. En el primero de dos artículos publicados en *El País* («El fin de la ceguera política», 13 de febrero de 2004), poco antes de las elecciones de marzo de dicho año, señalaba cómo España parecía estar «razonablemente bien orientada» en su política exterior e interior en comparación

Una vez más los autores estiman que, en dicha creación de empleo, no procede considerar ni el *dumping* proteccionista llevado a cabo por los poderes públicos estadounidenses en relación con determinados productos agrícolas o industriales¹⁰, ni la alianza de intereses existente en dicho país entre las grandes corporaciones empresariales y el gobierno federal, en especial en todo lo relativo a la industria y actividades bélico-militares, ni la protección y apoyo federal con que cuentan los intereses de las empresas estadounidenses en otros países. Hasta el punto, en algún caso, de derrocar mediante golpes de Estado o intervenciones militares, de boicotear mediante embargos, o de comprar, corrompiéndolos, a aquellos gobiernos cuyas decisiones se consideran contrarias a dichos intereses. Todo lo cual no parece que se avenga muy bien con ese supuesto no intervencionismo estatal de ese así mismo supuesto orden de libertad¹¹.

Las tres tradiciones educativas de las sociedades occidentales: liberal, utilitarista y religiosa o cristiana

Una vez definida por los autores la «experiencia educativa» como una forma de «transmisión de una “herencia” o “tradición” de una generación a otra» e indicada la inevitable «conexión entre educación y tradición» (III, 22 y 28), con el fin de poner un cierto orden expositivo en la diversidad histórica de experiencias educativas en el mundo occidental, integran dichas «experiencias», simplificándolas, en tres tradiciones dominantes: la liberal, la utilitarista y la religiosa o cristiana.

La «tradición educativa liberal» se ha orientado a la «formación de una comunidad de individuos que ejercen y disfrutan su libertad, en el respeto de la de los

con Francia, Italia o Alemania, y en el segundo («Un eslabón muy débil», 27 de abril de 2004), un mes después de dichas elecciones y tras la retirada de las tropas españolas de Irak, decía, junto con la prensa «bushista» y neoconservadora, que había que llamar por su nombre a lo que era «una retirada en medio de una batalla», decidida además «sin contar con suficiente apoyo en la opinión pública» y por miedo a otro posible atentado islamista como el de Atocha que, para Pérez-Díaz, no fue sino una «declaración de guerra» de nuestros «enemigos». Por otra parte, y en relación con América Latina, no está de más referirse a la tesis central de su reciente libro (*Sueño y razón de América Latina. Política, cultura y sociedad civil en la gran transición*, Madrid, Santillana, 2005): los únicos responsables de los problemas sociales, económicos y políticos de los países de América Latina son sus habitantes. Unos habitantes que, como se dice en la nota informativa del mismo, «no son víctimas del pasado, ni del extranjero, ni de las estructuras y las instituciones que les rodean, ni de los personajes que les lideran» sino, en todo caso, de sus «razones equivocadas» y «sus sueños delirantes». Tras tal afirmación, que no es sino una obviedad si se suprime el adjetivo «únicos», lo que se esconde, entre otros aspectos, es el intento de exonerar a Estados Unidos de toda responsabilidad o participación en dichos problemas.

¹⁰ Sigamos con los ejemplos: la supresión de las subvenciones que reciben los agricultores que producen algodón en Estados Unidos ayudaría a mitigar la miseria y el hambre de miles de productores de algodón pobres del África subsahariana, y evitaría que muchos de ellos, o sus familiares, decidieran, como «agentes libres» y «empresarios de sí mismos» que toman las decisiones que les parecen más adecuadas de acuerdo con la situación del mercado, emigrar a Europa, exponiendo su vida y entregando todos sus ahorros a quienes, aprovechando las oportunidades que les abre ese mismo mercado, controlan dicha emigración.

¹¹ Doy por supuesto que los lectores no verán en estos párrafos una especial animadversión hacia un país determinado o hacia sus habitantes. Entre otras razones porque las prácticas descritas no son sólo atribuibles a determinados gobiernos estadounidenses, sino propias de todo gobierno o país que adopta una actitud imperial y colonial en relación con otros gobiernos o países. Y los ejemplos abundan por doquier.

demás, y de unas reglas que hacen posible ese ejercicio y ese disfrute por parte de todos». En esta comunidad «no se trata de prescribir objetivos o proyectos colectivos. Se supone que cada individuo decidirá los suyos». En suma, con ella lo que se pretende es «defender el legado de unas instituciones que hacen posible esa comunidad de individuos libres», a saber: «la democracia liberal, la economía de mercado, el pluralismo social y cultural, y el estado de derecho» (III, 30). Esta pretensión se asegura mediante:

- La «familiaridad con los diversos lenguajes de esa tradición histórica singular». Unos lenguajes que vienen a coincidir con lo que bien podría ser un plan de estudios de bachillerato: la ciencia, la poesía, las artes, la filosofía, la religión, la historia, las humanidades y las ciencias sociales, además de los saberes instrumentales correspondientes como las lenguas y las matemáticas.
- Una escuela o modo de educación «que se define por el esfuerzo que exige de los educandos para desarrollar su capacidad de tomar decisiones libres, basadas en el hecho de entender la situación en la que se encuentran y comprender sus propios motivos y los de los demás, así como las consecuencias de sus actos», que «proporciona (...) la información necesaria y las virtudes intelectuales y morales precisas (curiosidad, paciencia, honestidad intelectual, exactitud, esfuerzo, concentración, duda) para formarse un juicio propio», y que «cultiva la distancia respecto a las propias inclinaciones, y a los estímulos del medio inmediato en el que se está situado, puesto que propone una invitación a la excelencia que implica una apertura de horizontes».
- Un «modo liberal» de «relación personal» o «encuentro» entre maestros y discípulos como «agentes libres», junto con «la libertad de cátedra, la libertad de los centros, la libertad de elección entre ellos por parte de los alumnos» y un «modo liberal de coordinación del sistema», que excluye tanto el estatismo como el corporatismo.

En síntesis,

la lógica de la educación propia de la tradición liberal está orientada a la formación de gentes respetuosas con la tradición que reciben sólo hasta cierto punto, porque, en lo fundamental, se trata de gentes «insumisas», que atienden a hacerse su propio juicio sobre las cosas y tomar sus propias decisiones (III, 42).

La «tradición utilitarista» o de «socialización» de los «educandos con vistas al aumento de su prosperidad y seguridad» ha sido, para los autores, la dominante, desde un punto de vista histórico, tanto en España como en las sociedades occidentales. Esta educación, propia de una *societas cupiditatis* orientada al incremento de la «riqueza», el «poder» y el «estatus social», posee dos versiones: una individualista y otra colectivista. La primera busca que los individuos consigan sus deseos en los tres ámbitos indicados. La segunda, que dicho incremento lo alcancen las naciones o patrias. Otra doble versión de la misma, desde el punto de vista de los contenidos transmitidos, sería la existente entre una educación utilitarista «conformista» o «reformista», aunque tanto en uno como en otro caso su objetivo sería no el de «formar agentes libres», como en la educación liberal, sino el de «adoctrinar», ya sea para conservar el orden social ya sea para reformarlo. Por último, en cuanto a los modos o formas de transmisión, la educación utilitarista conoce asimismo otras dos versiones: la «tradicional» que «pone el énfasis en

los contenidos» y la «moderna» o «progresista» que los pone en los «métodos de enseñanza» (III, 32-40). Pero tanto en unas como en otras versiones, «la lógica de la educación utilitarista y socializadora está orientada a proporcionar saberes y actitudes útiles para la vida en la sociedad en cuestión» (III, 42).

La «tradicón educativa cristiana», por último, «se orienta a formar individuos y comunidades fieles a un sistema de creencias e instituciones cristianas»; es decir, a la «formación de gentes inclinadas a buscar la voluntad de la divinidad y a someterse a ella, intentando aplicarla a las circunstancias de la vida terrestre. Su libertad es sobre todo una libertad de entrega a la voluntad de la divinidad» (III, 40 y 42).

Estas tres tradiciones educativas dominantes en el mundo occidental no son sino construcciones intelectuales cuya validez, como tales, depende de su capacidad para entender y explicar la realidad. Y aquí es donde aparecen los primeros problemas. Por supuesto los autores saben, y así lo indican, que la realidad suele ser un híbrido o mezcla de al menos dos de estas tradiciones. Sólo que uno no acaba de ver cómo en la educación liberal, por ejemplo, se casa el respeto y continuidad de la tradición con la formación de gentes «insumisas» que han de hacerse «un juicio propio sobre las cosas» (incluida la misma tradición) y «tomar sus propias decisiones». Entre ellas la de considerar que dicha tradición, con independencia de su valor intelectual, puede también ser vista como una invención o construcción social creada como signo de distinción o barrera social. O cómo puede llevarse a cabo esa educación social y económica, dirigida a convencer a los «agentes libres» de las bondades de la economía de mercado (un aspecto esencial de la tradición liberal según los autores), sin que ello implique adoctrinamiento o utilitarismo. Así mismo, puesto que lo real (que es, en definitiva, lo que los autores tratan de entender y explicar) es la mezcla, el mestizaje entre las tres tradiciones, tampoco se acaba de ver claro cómo es posible que, según sus propias palabras, dicha tradición liberal sea «compatible con ciertas modalidades de tradiciones cristianas». Si uno se somete a una voluntad divina (que, desde un punto de vista no teológico sino histórico, es una voluntad humana a la que se atribuye el carácter de divina, es decir, tan humana como cualquier otra) uno renuncia, al menos en ciertas cuestiones (no importa que sean muchas o pocas), a formarse un juicio propio y a comportarse como un agente libre que toma sus propias decisiones. Por otra parte, hay abundantes ejemplos históricos y actuales de formaciones dirigidas, por así decirlo, a asegurarse la riqueza, el poder y el estatus social en este mundo y, al mismo tiempo, uno celestial más allá. Pero es más que dudoso —por emplear el mismo estilo dubitativo de los autores— que en esta mezcolanza no salga malparada o no sea desvirtuada, como ya sucedía en el anterior supuesto, alguna de las tradiciones.

La cuestión se complica para los autores, y se aclara para el lector, cuando se descende de las construcciones intelectuales a los hechos. Al fin y al cabo uno debe en algún momento referirse a la realidad y mostrar algunos ejemplos de esa tradición liberal, o de los intentos de aproximarse a ella, algo relativamente sencillo cuando se trata de la educación utilitarista pues no en balde ha sido, según los autores, la dominante, y de la cristiana o religiosa, asimismo bien conocida y con abundantes ejemplos históricos. Como ejemplos de educación liberal se indican «el gran experimento educativo de los colegios de la Compañía de Jesús en los siglos XVI, XVII y XVIII», basado, entre otros aspectos, en el «carácter instrumental» del «estudio de los clásicos» y el «desinterés relativo por el contenido de sus enseñanzas», así como la recibida en los tradicionales liceos franceses y los *old*

colleges y los actuales *colleges* estadounidenses, si bien combinando, en todos estos casos, dicha educación liberal con la educación general (I, 298-300)¹². Y, en lo que al modo de coordinación o gobierno se refiere, los dos mejores ejemplos de tradición liberal en España serían los de una buena parte de la Iglesia católica durante el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX, incluyendo en esa tradición al padre Manjón, y la Institución Libre de Enseñanza.

Pasemos por alto algo sobradamente sabido, y que Pérez-Díaz y Rodríguez no creen necesario considerar o consideran una cuestión irrelevante: el estudio de los clásicos en los colegios de jesuitas, y en cualquier otro de los ejemplos indicados o en la práctica totalidad de la enseñanza llevada a cabo en los mismos, en especial en la educación secundaria, no era el estudio de la tradición cultural del mundo clásico sino de un mundo clásico expurgado, depurado, incompleto y, por ello, tergiversado. Es decir, lo que en ellos se transmitía era una versión de la cultura clásica no ya seleccionada, como corresponde a todo currículum académico, sino adulterada. Una versión de la que estaban excluidos un buen número de autores, obras, corrientes e ideas¹³. Centrémonos sin embargo en esa inclusión, en la tradición liberal, de la Iglesia católica y de la Institución Libre de Enseñanza.

Pérez-Díaz y Rodríguez reconocen, cómo no, que la «primera línea de defensa de la Iglesia» ante «la presión del liberalismo», sobre todo «en los dos primeros tercios del siglo XIX», fue la de mantener el «control eclesial sobre los planes de enseñanza y la supervisión moral sobre el funcionamiento de las escuelas y del reclutamiento y trabajo de los maestros» (III, 74 y 81). Pero, a renglón seguido, añaden que a partir de la revolución de 1868 y, en especial, durante el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX, pese a la pervivencia en el catolicismo eclesial español de esa «doble alma mucho más vinculada a las condiciones de posibilidad (de cercanía al poder) para sacar adelante a través del Estado sus ideas», dicha revolución, y la «tibieza a la hora de defender los intereses educativos de la Iglesia de los conservadores de Cánovas», haría ver a los obispos «lo poco fiable de la estrategia anterior, dedicándose desde entonces, con la mayor intensidad, una vez aceptada la existencia de una especie de mercado en el mundo de las creencias y de la educación, a participar en él como un oferente más». Además, un sector de la Iglesia, «que no le temía a un mercado libre de la enseñanza», confiaba en «sus propias fuerzas», su dinamismo y su capacidad para «hacer una oferta educativa atractiva a las clases medias e incluso a las clases modestas de la población», lo que explicaría, a juicio de los autores, «el gran crecimiento de la oferta privada

¹² En otro trabajo posterior («Carácter y evolución de la universidad española», *Claves de razón práctica*, 136 [2003], pp. 22-28, referencia en p. 22), PÉREZ-DÍAZ indica que la «identidad» y la «razón de ser» de la universidad occidental se halla en su «vinculación originaria» con «un orden de libertad». Habría que entender, por tanto, que esta universidad que, en su opinión, se define como una «comunidad de insumisos» (la universidad medieval) sería otro ejemplo histórico de educación o tradición liberal.

¹³ Eso por no aludir a la inferior calidad de la enseñanza en los colegios de jesuitas españoles en comparación con la ofrecida por la Compañía de Jesús en otros países europeos, algo ya indicado por Blanco White en 1831 —de quien es conocida su relativa simpatía, en este aspecto, por los jesuitas— o al decaimiento de los estudios clásicos en la España de la segunda mitad del siglo XVI y todo el XVII, algo asimismo señalado en 1824 por Blanco White (BLANCO WHITE, José María: *Sobre educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 235 y 273). Ambas afirmaciones se han visto confirmadas en trabajos más recientes de especialistas en el tema como COMPÈRE, Marie-Madeleine: «La formation littéraire et pédagogique des Jésuites en Europe, a fin du XVII^e et début du XVIII^e siècle», *Paedagogica Historica*, XXX-1 (1994), pp. 99-117, y GIL FERNÁNDEZ, Luis: *Panorama social del humanismo español (1500-1800)*, Madrid, Alhambra, 1981.

(religiosa) de educación en el último tercio del siglo XIX y el primero del XX». La «supresión», continúan, «de este incipiente mercado educativo con los primeros gobiernos» de la II República

inclinó esta vez la balanza del lado de los que creían que era un error quedar expuesto a los albuces de un mercado abierto y que había que optar por recuperar, en lo posible, el perdido monopolio, estrategia que tuvo su gran momento de éxito en la primera década del régimen de Franco (III, 75-81).

Es obvio que los hechos históricos permiten interpretaciones y análisis diferentes según el lugar donde uno se sitúe y el modo en que se les mira. No obstante, el pasado no es tan maleable como algunos quisieran. Decir que el sexenio democrático (1868-1874) supuso, en la Iglesia católica, un claro cambio de actitud desde una posición defensiva a otra más activa y dinámica en el campo de la educación y de la difusión de la letra impresa, es algo que no admite discusión. Tampoco la tiene afirmar que dicho cambio se produjo tras advertir que el Estado liberal, pese a su confesionalidad católica, no podía ser un Estado teocrático. Pero lo que sí es un anacronismo histórico, además de falso, es decir que dicho cambio fue consecuencia de la aceptación y defensa de un «mercado educativo libre» cuando fue más bien una estrategia realista derivada de la imposibilidad de volver al modo de gobierno de la educación del Antiguo Régimen, así como de la aplicación al ámbito educativo de la doctrina del mal menor. A lo que la Iglesia católica se oponía, cuando hablaba de libertad de enseñanza, era al monopolio docente estatal y a la idea del Estado docente. No defendía la idea de un mercado libre para todos, sino sólo para los católicos y con el apoyo estatal y público, es decir, con el Estado a su servicio. De ahí sus continuos alegatos y quejas y exigencias a los poderes públicos para que frenaran la difusión de las escuelas racionalistas, librepensadoras o de las diferentes iglesias protestantes, algo que no cuadra bien con esa supuesta apuesta a favor de un «mercado educativo libre». De esta confusión arranca el que los autores metan a Manjón y a Giner en el mismo saco, dándose la mano, por su condición de «empresarios educativos» y su vocación «espontaneista» («inclinación a poner en práctica de modo privado (...), experimentalmente, las ideas» que estiman que «pueden resolver los problemas de la educación») (III, 78-79). No está de más recordar una diferencia no baladí entre ambos. Cuando el «liberal» Manjón, en su intervención en el sexto Congreso Católico Nacional Español de 1902, defendía «los derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos» frente al Estado docente y a cualquier monopolio, dicha defensa la hacía manteniendo al mismo tiempo que no había «leyes humanas» cuando éstas se oponían a «las divinas» (de las que él y los suyos se consideraban los únicos intérpretes), que el Estado, «mientras fuera maestro» debía serlo «en conformidad con la doctrina de Cristo», y que el «plan de Dios» (definido e interpretado, como las leyes divinas y la doctrina de Cristo, por la Iglesia católica) obligaba «no sólo a padres y maestros, sino a legisladores y gobernantes», convirtiéndose en «irreligiosos» estos últimos si en «sus planes de enseñanza prescindían del plan divino»¹⁴.

¹⁴ MANJÓN, Andrés: «Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos», en *Crónica del sexto Congreso Católico Nacional Español*, Santiago, Imp. y Enc. del Seminario Central, 1903, pp. 245, 246 y 242.

Las continuidades en este último punto no deben sorprender. Ésta sigue siendo la tesis mantenida por la jerarquía eclesiástica cuando la legislación civil no coincide con su interpretación de lo que dicha jerarquía denomina el derecho natural, la ley divina o el orden moral. Un derecho, una ley y un orden del que se considera única intérprete, juez y parte y al que entiende que debe someterse la sociedad civil apelando incluso a la rebelión o la desobediencia cuando, según su criterio, las leyes civiles no se acomodan al mismo. Y ésta sigue siendo la cuestión crucial en relación con la aceptación o no de una sociedad civil y democrática. Cuando, en otro trabajo, Pérez-Díaz estudia la «aportación» de la Iglesia católica española al «orden de libertad», concluye observando la «persistencia» en la misma de una «voluntad de conquista espiritual del mundo» como no podía ser menos en una religión de vocación «universal». No obstante, cuando afirma que dicha Iglesia sabe que esa conquista no puede ya hacerse por la vía de la «imposición» sino del «diálogo civil», hay que indicar que hay muchos modos de imponerse (no sólo la coacción o violencia física), y que no puede haber «diálogo civil» cuando una de las partes considera que posee el monopolio de lo que es o no moral, legal y correcto desde un punto de vista social llamando a la rebelión y desobediencia civil cuando la legislación y las costumbres no se acomodan a sus ideas. Entre otras razones porque cualquier intento de incorporar a las leyes o a la realidad el principio de igualdad ante la ley de las distintas confesiones religiosas o el de no confesionalidad estatal, será visto como una agresión a quien, partiendo de una situación de privilegio legal y de discriminación positiva en su favor, se considera depositario único de la Verdad y único intérprete de la voluntad divina¹⁵.

Por otra parte, es cierto que los hechos históricos son hasta cierto punto controvertibles en su interpretación y valoración. Pero calificar de tibia la política educativa del partido conservador de Cánovas, en relación con los intereses educativos de la Iglesia católica, es mucho más que discutible. Es cierto que los gobiernos de dicho partido no accedieron a todas las peticiones y aspiraciones de la Iglesia, en especial en lo relativo a la ruptura, en su exclusivo favor, del monopolio universitario estatal, pero si se recuerda que el primer ministro responsable de la instrucción pública de los gobiernos canovistas fue el neocatólico marqués de Orovio y el perfil ideológico de ministros conservadores como el conde de Toreno y el marqués de Pidal, así como la inacción estatal de dichos gobiernos en este ámbito y su «dejar hacer» y apoyar directa o indirectamente la difusión de los colegios y escuelas católicas frenando o dificultando al mismo tiempo las de otro signo ideológico, dicho calificativo es un auténtico dislate salvo que se piense que todavía deberían haber hecho mucho más en la defensa de los mencionados intereses.

Nunca, durante estos años, defendió la Iglesia católica, como ideal o como práctica (sea que hablemos de su jerarquía, sea que nos refiramos a las principales órdenes y congregaciones religiosas) la existencia de un «mercado abierto» de educación o de «creencias» que, como corresponde, pusiera en igualdad de condiciones la Verdad y el error, por supuesto sin privilegios para la primera. Ni siquiera con o tras la aprobación de la Constitución de 1978¹⁶. Carece de sentido, por tanto,

¹⁵ «Iglesia, economía, ley y nación: la civilización de los conflictos normativos en la España actual», en BERGER, Peter L. (ed.): *Los límites de la cohesión social. Conflicto y mediación en las sociedades pluralistas*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999, pp. 547-625 (cita en p. 572).

¹⁶ Esta afirmación, como otras, no será compartida por algunos lectores. Precisa una explicación. En primer lugar, no implica una crítica al comportamiento o actitud de la Iglesia católica. Esta institución no

responsabilizar del nacional-catolicismo educativo del franquismo a la política educativa del primer bienio republicano como afirman los autores (III, 81 y 109). Ésta, la nacional-católica, fue la posición predominante, como ideal, en la Iglesia durante el siglo XIX y el primer tercio del XX. Lo único que precisaba, para hacerse realidad, era un contexto político adecuado y la eliminación física o social de quienes se oponían a ella. Claro que la atribución de la responsabilidad del establecimiento del nacional-catolicismo en educación a la política educativa del primer bienio republicano no es de extrañar si se tiene en cuenta que, para Pérez-Díaz y Rodríguez, la Guerra Civil sería una consecuencia de una «espiral de violencia» (III, 109) cuando la Guerra Civil —habrá que recordarlo cuantas veces sea necesario— se inició como consecuencia de un golpe de Estado o rebelión contra el poder legítimo, legalmente constituido, de una parte del ejército y de determinados grupos de civiles que habían perdido las elecciones de febrero de 1936, con el apoyo, desde sus inicios, de la casi totalidad de la jerarquía eclesiástica y de un sector mayoritario de la Iglesia católica. La expresión «espiral de violencia» u otras que suelen utilizarse, como la de «locura colectiva», diluye las responsabilidades derivadas del inicio de la Guerra Civil y de lo que sucedió durante y después de la misma, legitimando dicho inicio y el posterior comportamiento de los vencedores y atribuyendo dichas responsabilidades a un fenómeno colectivo, sin nombres ni agentes, en el que entran tanto el gobierno como los golpistas, tanto quienes la iniciaron como quienes no tuvieron arte ni parte en ello, tanto las víctimas como los verdugos. Así se escribe la historia¹⁷.

Algunas cuestiones de historia comparada de la educación

Como se ha indicado al principio, Pérez-Díaz y Rodríguez, con buen criterio, tratan de comprender y explicar la situación educativa española desde su contexto histórico y comparado. Las referencias comparativas a otros países aparecen aquí y allá. En el caso de la formación profesional, por ejemplo, en relación sobre todo con Alemania y, por lo que se refiere al mercado laboral, con Estados Unidos. Y, en el caso de los estudios superiores y las enseñanzas primaria y secundaria, con

se comportó de modo diferente a como se hubieran comportado o se comportaron otros grupos de interés o presión durante estos años. Trató, simplemente, de situarse en una posición ventajosa en relación con otras confesiones religiosas y grupos ideológicos. Lo que sucede es que un «mercado abierto» exige la inexistencia de privilegios legales o tratos de favor —o disfavor— por parte de los poderes públicos. Si la Iglesia católica hubiera defendido realmente un «mercado abierto» lo que hubiera pedido es que lo dispuesto en los Acuerdos sobre enseñanza y asuntos culturales de 1979, suscritos entre el Estado español y el del Vaticano, hubiera sido recogido en una ley general aplicable al menos a todas las confesiones religiosas. No hacerlo así implica negar esa opción a favor de un «mercado abierto» que le atribuyen Pérez-Díaz y Rodríguez. Claro que, de haberlo hecho, hubiéramos estado ante el caso insólito de que una institución o corporación que, ocupando una posición dominante y privilegiada en un «mercado restringido», renuncia a dicha posición para ponerse en aquella igualdad de condiciones legales que implica un «mercado abierto».

¹⁷ Una vez vista de este modo la Guerra Civil, no es de extrañar que se diga que el Estado franquista no fue un régimen totalitario, como así lo sugieren algunas de sus leyes y manifestaciones, sino «autoritario» y «desarrollista» (III, 110). Para quienes desconozcan este punto diré que la expresión «dictadura de “desarrollo”» se utilizó en la España de los años 60 y 70 del siglo pasado, entre los ideólogos de la dictadura franquista, para legitimar su existencia. Con dicha expresión se quería decir que para salir del atraso económico era necesario un régimen dictatorial.

Estados Unidos. Este último país, de un modo general, se presenta por los autores como el modelo a seguir por la Europa estatista y corporatista en su larga marcha hacia el orden de libertad. Todo ello en el contexto, más amplio, de un periodo, el actual, de luces y sombras en la sociedad occidental. Luces derivadas de la «derrota» del «socialismo real», del buen funcionamiento de la democracia liberal y la economía de mercado, de la expansión de la sociedad civil y del mantenimiento de un alto grado de solidaridad o cohesión social interna. Y sombras provocadas por los «enemigos externos» de esa sociedad occidental («redes criminales» y «terroristas», «problemas medioambientales», «estados delincuentes», y la «proliferación de armas de destrucción masiva»)¹⁸ y una «*malaise* interior muy profunda» representada por esa ideológicamente perversa generación del 68 y, dentro de ella o influida por ella, por «una parte de los intelectuales, los clérigos, los agentes mediáticos, los políticos, las elites sociales y los educadores y los pedagogos» de dicha sociedad que son los que han ocupado «posiciones de protagonismo en ella, en los últimos veinte o treinta años» (III, 17-20)¹⁹.

Por supuesto, el «sistema educativo superior de Estados Unidos» es el «modelo» o «ejemplo a seguir» por los europeos y, en especial, por los españoles (III, 334-335). Pero no todo es o ha sido modélico para Pérez-Díaz y Rodríguez en la educación estadounidense. Y este «contraejemplo» es su tradición estatista y corporatista en las enseñanzas primaria y secundaria que condujo, durante el siglo XIX, al «triumfo de la escuela común o pública, gratuita, sobre la educación privada». Conviene detenerse en este punto y en su fundamentación histórica, ya que va más allá de la experiencia estadounidense.

El «triumfo de este modelo público», según los autores, «vino de la mano de una interpretación sesgada de la historia de la educación hasta ese momento». Dicha «interpretación», no respaldada por «evidencia empírica» alguna, entendía que la enseñanza privada era incapaz de «asegurar la alfabetización y la educación general de la sociedad». Pérez-Díaz y Rodríguez creen encontrar la evidencia contraria a dicha interpretación en la experiencia inglesa, según la versión de la misma de dos «montpelerinescos» economistas, Edwin G. West y James Tooley (III, 48)²⁰. En esto de la historia, como en otros campos, cada uno es libre, en efecto, de buscar las fuentes de información donde desee. Pero si uno posee esa «honestidad intelectual» que los autores atribuyen a la tradición o educación liberal, hay que contrastar y mostrar fuentes y opiniones diversas. En especial en una cuestión en

¹⁸ Es obvio que no hay estados delincuentes, que los delitos los cometen las personas, no las instituciones o corporaciones; que quienes deben ser juzgados por ellos son los gobernantes y que, en todo caso, en el ámbito del derecho internacional, dicho enjuiciamiento debe corresponder no a otros gobernantes sino a organismos y tribunales internacionales. La expresión «estados delincuentes» ha sido utilizada profusamente, junto con la de «el eje del mal», por la administración Bush. En cuanto a la «proliferación de armas de destrucción masiva», lo sucedido en los dos últimos años indica que se trataba de una expresión acuñada, contra toda evidencia real, para legitimar una guerra «preventiva»; es decir, un delito según las normas del derecho internacional.

¹⁹ Los denuestos contra esa generación del 68, reacia a advertir los beneficios sin límite del orden de libertad y de la economía de mercado, así como contra una buena parte de los educadores y pedagogos culpables, a sus ojos, de todos los males habidos y por haber, es uno de los *leitmotiv* de la trilogía. A título de ejemplo véanse las páginas 24, 29 y 54-60 del volumen relativo a las enseñanzas primaria y secundaria.

²⁰ «Montpelerinescos»: aludo, con esta expresión, a sus vinculaciones ideológicas e institucionales con la neoconservadora Mont Pelerin Society.

la que no se es un experto y en la que la gran mayoría de los historiadores de la educación inglesa (desde Brian Simon a Richard Aldrich pasando por Roy Lowe, Harold Silver, Peter Cunnigham y un largo etcétera que los autores ni mencionan ni, al parecer, conocen), e incluso historiadores comparatistas más cercanos al ámbito de la sociología y de la ciencia política (como Margaret Archer y Andy Green), mantienen unos criterios y juicios opuestos a los de los mencionados West y Tooley: a saber, que el retraso que mostraba Inglaterra a finales del siglo XIX, en comparación con Francia y Alemania, en lo que a la alfabetización y la escolarización se refiere, se debía sobre todo al escaso peso e intervención de los poderes públicos en la enseñanza. Pérez-Díaz y Rodríguez, en su condición de «agentes libres», pueden opinar como deseen, pero debían haber indicado, al menos en una nota a pie de página, que su interpretación de los hechos no coincide con la mayoritariamente mantenida, de modo casi unánime, por los historiadores de la educación inglesa a los que hay que suponer un cierto conocimiento del tema.

Su versión de la historia de la educación primaria y secundaria estadounidense adolece del mismo defecto. Aquí se siguen, es cierto, los juicios y trabajos de una conocida historiadora de la educación, Diane Ravitch, subsecretaria de Educación con Bush padre. Pero de una historiadora cuyas opiniones, interpretaciones y juicios difieren sustancialmente de las efectuadas por los más conocidos historiadores de la educación estadounidense de los dos últimos decenios (David B. Tyack, Carl F. Kaestle, Larry Cuban, Herbert M. Kliebard, Sol Cohen o Wayne J. Urban entre otros, a los que los autores no conocen o no consideran relevante mencionar)²¹. Nada tiene, pues, de extrañar que, de acuerdo con Ravitch, digan que la educación general estadounidense no siguió la senda «tradicional y liberal» sino una corriente pedagógica conocida como «progresiva» o «progresista», que se fue imponiendo entre 1890 y 1920 para terminar dominando la escena educativa a mediados del siglo XX (III, 51), pese a que los concienzudos trabajos de Cuban y Kliebard hayan mostrado que sólo entre un 5 a un 10% de las escuelas estadounidenses intentaron llevar a la práctica dicha corriente e ideas, que hasta un 25% llegó a ofrecer situaciones híbridas entre las prácticas e ideas tradicionales y las que se proponían desde la pedagogía progresiva, y que, por último, cerca de los 2/3 de las escuelas permanecieron impermeables a las mismas²². O que, siguiendo de nuevo a Ravitch y a otros autores de ideología neoconservadora, como Chubb y Moe (e ignorando los numerosos análisis críticos de sus propuestas cuya existencia y argumentos debían al menos haberse mencionado)²³, Pérez-Díaz y Rodríguez reproduzcan todos los tópicos de esta corriente en relación con el descenso de nivel educativo a partir de la década de los 60, el corporatismo gremial de los

²¹ Por poner un ejemplo, esto es como si un historiador anglosajón quisiera resumir, en una apretada síntesis para lectores de otros países, la historia de España durante la II República, la Guerra Civil y el franquismo, y basara su síntesis, de modo exclusivo, en los trabajos de Pío Moa y Ricardo de la Cierva.

²² CUBAN, Larry: *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*, New York, Teachers College Press, 1993; y KLIEBARD, Herbert M.: *Changing Course, American Curriculum Reform in the 20th Century*, New York, Teachers College Press, 2002.

²³ Sobre el particular remito a la bibliografía y a lo dicho en VIÑAO, Antonio: «El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)», *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación*, n.º 4 (2001), pp. 63-87, así como en TIANA, Alejandro: «La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación», en RUIZ, Aurora (coord.): *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 49-70.

sindicatos de profesores del sector público, la funesta influencia de los pedagogos y de la generación de los 60 y 70 (años de «confusión general» por la lucha por los derechos civiles, las tensiones en torno a la guerra del Vietnam y el Watergate), la bondad incuestionable de los bonos y cheques escolares y de diversas formas de privatización de la enseñanza pública o del *home schooling*, y, cómo no, la defensa de una «cultura común» (la de unos, no la de otros) frente al multiculturalismo predominante entre los pedagogos (III, 47-67).

Y, por fin, la historia de la educación en España

Antes de entrar en el análisis de la versión o interpretación que Pérez-Díaz y Rodríguez efectúan de la historia de la educación en España, parece necesario poner en guardia a quienes leyeren el tercer volumen de la trilogía, el dedicado a las enseñanzas primaria y secundaria, sobre un aspecto metodológico²⁴. La lectura, siquiera apresurada, del índice del libro despierta en algunos capítulos altas expectativas. Por ejemplo, en los relativos a «la enseñanza privada de la Iglesia» entre los años 40 y 60 del siglo XX, y al «modo de enseñanza» por niveles educativos durante los años 70 y 80 de ese mismo siglo (III, 133-143 y 178-193). La lectura de dichas páginas defrauda, quizá por las expectativas despertadas ante dos cuestiones en las que la ausencia de estudios o el carácter espacial o temporalmente limitado de los mismos no permite ofrecer, por el momento, síntesis o conclusiones generales. Los autores son conscientes de esta limitación, y así lo reconocen. Pero en vez de seguir el consejo del último de los aforismos del *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein («De lo que no se puede hablar, mejor es callarse»)²⁵, o ser extremadamente cautelosos en sus afirmaciones e interpretaciones, deciden recurrir a sus propios testimonios personales o al de amigos y conocidos. Así, «a título de ejemplo de lo que era la enseñanza» en los colegios religiosos en los años indicados, los autores recurren a la experiencia personal de Pérez-Díaz como alumno durante nueve años, a finales de los años 40 y en los 50, del colegio jesuita de Areneros en Madrid, completados con el testimonio personal del que fue director espiritual del mismo durante veinte años²⁶, y a una encuesta realizada en 1983 a antiguos alumnos de dicho colegio y del de Chamartín (denominación tomada por el de Areneros cuando fue trasladado a otro lugar en los años 60). En cuanto al «modo de enseñanza» en preescolar en los años 70 y 80, los autores dicen que «podemos imaginar qué cosas se enseñaban» recurriendo al testimonio de

²⁴ No está de más, de todas formas, señalar tres errores del mismo que pueden inducir a confusión: a) los institutos de bachillerato no surgieron en el siglo XIX «como competencia de los colegios religiosos privados (como los de los jesuitas)» (III, 289) pues en el momento en que aparecieron no había más colegios religiosos masculinos que los de los escolapios, que se dedicaban sobre todo a la enseñanza primaria; dicha competencia se estableció inicialmente con los seminarios eclesiásticos; b) el pago de trienios a los funcionarios no fue establecido en 1992 (III, 295) sino por la Ley de reforma de la función pública en 1964; y c) no puede afirmarse que antes de la Ley General de Educación de 1970 los directores de los centros escolares de primaria «formaban un cuerpo de funcionarios distinto» (III, 361): la gran mayoría eran maestros y sólo unos pocos grupos escolares de poblaciones importantes eran regentados por funcionarios del cuerpo de directores escolares creado en 1967.

²⁵ WITTGENSTEIN, Ludwig: *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza, 1973, p. 203.

²⁶ MARTÍNEZ, Antonio: *Areneros 1940-1960: la educación espiritual en un colegio de jesuitas*, Madrid, ICAI, 1983.

Rodríguez, que pasó «dos cursos de párvulos en un colegio de monjas entre 1968 y 1969», al de «bastantes de sus amigos», que los cursaron en diversos lugares de España en esas mismas fechas, y al de Pérez-Díaz, que también cursó dichas enseñanzas en otro colegio de monjas en los años 40. Para el bachillerato, una vez más, las fuentes utilizadas han sido la «experiencia» de Rodríguez en un «instituto del extrarradio de Madrid», a finales de los años 70 y principios de los 80, y la de sus «amigos coetáneos», además de una encuesta entre profesores de secundaria realizada a comienzos de los 90. Por supuesto que dichos testimonios tienen un valor indudable desde el punto de vista histórico, pero carecen de sentido en un libro de esta índole. Los autores se curan en salud afirmando que no intentan generalizar pero, si no son útiles para generalizar, eso significa que pueden ser incluidos en un estudio etnográfico o de casos, pero no en un texto que lo que pretende es ofrecer una interpretación general del tema objeto de análisis. Es más que dudoso que la visión que ofrece Pérez-Díaz de la educación recibida en el colegio de Areneros en los años 40 y 50 del siglo XX, como una educación en el «autogobierno» con «objetivos flexibles y múltiples» y, desde luego, no «hostil a un orden de libertad», sea compartida por una buena parte de sus compañeros de colegio y, como es obvio, contrasta fuertemente con un abundante número de testimonios personales (si es que ésta es la fuente elegida para ofrecer una síntesis general) de otros colegios religiosos o de jesuitas durante dichos años²⁷. En otras palabras, es como si este comentarista, para mostrar la subsistencia del nacional-catolicismo en la Administración educativa de la España de finales de los años 60, intentara generalizar su experiencia personal como secretario de la Comisión Provincial de Enseñanza Primaria de Málaga en el curso 1967-68, indicando que en aquellos años sus presidentes, los inspectores-jefe provinciales de enseñanza primaria, comenzaban las sesiones de dicho organismo con el rezo del padrenuestro y el avemaría porque así lo hiciera el de la mencionada provincia. O como si, para mantener que dicha ideología sobrevivía todavía en las escuelas primarias públicas de los años 80 y 90, dijera que visitando alguno de estos centros docentes había visto, como en algún caso vio, que se seguía celebrando el mes de María, y no en las clases de religión católica sino en las de preescolar o primaria.

Como ya se indicó, y los mismos autores confiesan, su comprensión y explicación de la historia, evolución y situación actual de la educación en España se lleva a cabo en función de si dicha educación se aproxima o se aleja del «orden de libertad» (III, 16); es decir, de su cercanía a lo que los autores entienden por educación liberal, y, sobre todo, de la consecución o no de una economía de mercado en una sociedad no estatista ni corporatista. De ahí que al contemplar la historia de la educación en España se ponga como ejemplo de Universidad «liberal», autónoma y no profesionalizadora o utilitarista, la de la España del siglo XVI, antes de iniciar, a finales de ese mismo siglo, su «deriva profesionalizadora» y el descuido de los estudios de artes y humanidades (I, 335-337)²⁸, o que, para los autores, los

²⁷ Sobre las diferentes versiones testimoniales de una misma realidad educativa, remito a lo dicho en VIÑAO, Antonio: «La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos», texto presentado en el coloquio internacional sobre *Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa*, celebrado en Brescia en octubre de 2004 y pendiente de publicación.

²⁸ Los autores llegan incluso afirmar que en la España del siglo XVI los «labradores tenían un grado de alfabetización más que suficiente para entender y seguir sus litigios», algo desmentido por

únicos experimentos pedagógicos de cierta importancia de nuestra historia hayan sido los llevados a cabo, por supuesto desde el sector privado, por los dos únicos ejemplos de educación liberal con que contamos, la Compañía de Jesús y la Institución Libre de Enseñanza (I, 340-350)²⁹, relegando al olvido, mediante el silencio, todos los intentos de renovación y mejora pedagógica llevados a cabo en la enseñanza pública o denostándolos por estatistas³⁰. Estatistas serían, por ejemplo, los liberales decimonónicos por «antiprivatistas a fuer de antieclesiásticos» (I, 179)³¹. Estatistas, y por tanto iliberales, opuestos a un orden de libertad, serían, en fin, los ilustrados, Quintana, Montesino —que a la desdicha de ser estatista unía la de ser pedagogo—, Gil de Zárate, la práctica totalidad de nuestros liberales ya fueran progresistas o conservadores, Romanones, los responsables de la política educativa del primer bienio de la II República, el magisterio nacional convertido en un «grupo de presión» desde principios del siglo XX en defensa de la educación y de la escuela pública (III, 97)³², los sindicatos y asociaciones de profesores de la enseñanza pública, y, en fin, la Ley General de Educación de 1970 (III, 199) y todas las aprobadas posteriormente hasta nuestros días, así como la mayoría de los actuales profesores dado el «sesgo sistemáticamente hostil a la economía de mercado» que

todos los estudios sobre el tema hasta ahora realizados (una revisión de los mismos puede verse en VIÑAO, Antonio: «Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)», en CASTILLO, Antonio [comp.]: *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 39-84).

²⁹ Además achacan a ambos «experimentos» que quisieran hacer una «revolución pedagógica desde arriba», desde el «poder político». En lo que a Giner y otros institucionistas se refiere, dicha afirmación es cierta si se limita al sexenio democrático (1868-1874), es decir, antes de que fuera creada la Institución Libre de Enseñanza, pero no a los años posteriores. Como he mostrado en otro trabajo («Un modelo de reforma educativa: los institutos-escuelas (1918-1936)», *Boletín de la Institución de Enseñanza*, II época, n.º 39 [2000], pp. 63-88), la experiencia del sexenio convenció a Giner de algo que después asumiría Cossío: que la única reforma posible, tanto para la enseñanza de titularidad pública como la de titularidad privada, tenía que ser gradual, a largo plazo, no sujeta a los vaivenes políticos, sin recurrir a la *Gaceta* o a disposiciones generales uniformes, y basada en la formación de profesores.

³⁰ La lectura de los trabajos de Bernat Sureda, Eugenio Otero, María del Mar del Pozo, Salomó Marquès, Ramón López, María Rosa Domínguez, Luis M. Lázaro y Alejandro Tiana sobre la renovación pedagógica en la España de los siglos XIX y XX, incluidos en el volumen que recoge las ponencias presentadas en el V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación (CANDEIAS, Ernesto [coord.]: *Actas del V Encontro Ibérico de História da Educação. Renovação Pedagógica. Renovação Pedagógica*, Coimbra/Castelo Branco, Alma Azul, 2005), no dejan lugar a dudas sobre la importancia de la innovación y renovación pedagógica en el sector de titularidad pública, en especial en el primer tercio del siglo XX y los años 70 del mismo.

³¹ Los autores parecen olvidar la confesionalidad católica de la casi totalidad de los liberales gaditanos (con un importante número de eclesiásticos entre sus filas) o posteriores. Una confesionalidad transferida a la nación, y de modo perpetuo, en el artículo 12 de la Constitución gaditana. Por lo demás, si se desea saber algo sobre el papel del Estado en la educación y la evolución desde una concepción «nacional» a otra «estatal» de la educación en el pensamiento y la práctica del liberalismo decimonónico español, lo mejor será dejar a un lado, tras leerla, esta trilogía, y acudir a la reciente obra de PUELLES, Manuel de: *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2004.

³² La expresión «grupo de presión» o la de «corporatismo» para la defensa de unos intereses gremiales sólo la utilizan los autores en relación con los docentes del sector de titularidad pública, así como con sus asociaciones o sindicatos, nunca, o muy ocasionalmente, en relación con la enseñanza privada. Su fobia hacia todo lo público les lleva incluso a decir que la ausencia de mecanismos de mercado en la enseñanza de titularidad pública, servida por funcionarios, es causa de la «autonomía irresponsable» de los profesores (III, 370), afirmación que no sabemos si, dada su condición de profesores de una universidad pública, los autores se aplican también a sí mismos.

ofrecen los libros de texto en uso (III, 251 y 268-271)³³. Su juicio final es taxativo: el sistema educativo español es un sistema estatista que restringe la libertad de sus agentes y permite un alto grado de irresponsabilidad a los mismos en comparación con el «modelo hipotético» de un «sistema de enseñanza en condiciones de mercado» (III, 345).

Opuestos asimismo a un orden de libertad serían, para los autores, esos pedagogos y educadores que, siguiendo en buena parte las ideas institucionistas, plantearon las reformas que, en una clara línea de continuidad, pretendieron introducirse en el sistema educativo desde los años 60, con el CEDODEP, hasta la LOGSE en 1990, en todo lo relativo a los modos de enseñanza y aprendizaje: contenidos, metodología, evaluación, etc. (III, 207-208). Pedagogos y educadores en buena parte responsables, sin duda alguna, de ese descenso de la calidad o nivel que, según los autores, se viene produciendo en España desde no se sabe bien cuándo. «Los resultados de la enseñanza» es otro de los capítulos en los que las expectativas del índice se esfuman cuando se leen las páginas dedicadas a un tema en el que los autores empiezan confesando, con buen criterio, que sobre el mismo no caben «juicios definitivos» (III, 421) para finalizar extendiendo a los alumnos de enseñanza secundaria «el juicio de suma mediocridad» de «los conocimientos y habilidades» que ya habían detectado en los de la primaria (III, 440). Todo ello tras analizar los resultados de las evaluaciones estatales realizadas en los últimos años, hacer suyos los juicios sobre el «alarmante descenso en el nivel de conocimientos» en Ciencias y Matemáticas de los alumnos de secundaria de acuerdo con un informe de las Reales Sociedades de Física, Matemáticas y Química y ofrecer los resultados de una prueba de cultura general aplicada a sus alumnos de 2º de Sociología. Sobre esta cuestión, y ante la carencia de evaluaciones estatales anteriores, sólo caben opiniones y pareceres, no afirmaciones taxativas. En cuanto al informe de dichas Reales Sociedades no pasa de ser una opinión más, por cierto corporatista, en demanda de un mayor peso de dichas materias en la educación secundaria (lo cual no quiere decir que sea falsa, pero tampoco que sea cierta). Y por lo que respecta a la citada encuesta sólo podemos preguntarnos cuántos de sus ancestros (de los estudiantes), y de los profesores universitarios que suponen que su bachillerato era de mejor calidad, sabrían responder si Tiberio sucedió o no a Augusto (una pregunta cuya respuesta desconocía este comentarista en su época de bachiller y que seguía desconociendo ahora, sin que ello le preocupara lo más mínimo, y a la que respondieron acertadamente el 127%! de los encuestados), u otras similares como el año de la coronación de Carlomagno (el 800: lo indico para que los lectores apesadumbrados por no conocer la respuesta no se lancen a buscarla en internet o en una enciclopedia), respondida correctamente por el 131%!, o si Dante acompañó o no a Virgilio en su descenso a los infiernos (que acertó otro 131%!). Donde este comentarista percibe un nivel (así medido) mucho más elevado, con gran diferencia, del habitual en el bachillerato del plan de 1953 que fue el que cursó, los autores sólo aprecian mediocridad y «falta de

³³ No creo necesario aclarar, aunque quizá sí lo sea, que la crítica a esta versión maniquea de la historia de la educación en la que todo lo positivo, caso de existir, se halla en la enseñanza privada, y todo lo negativo en la de titularidad pública, sería asimismo aplicada, por este comentarista, a cualquier otra versión que invirtiera los términos de esta valoración o juicio.

familiaridad con el repertorio de lo que se ha solido considerar la “cultura” en los medios ilustrados europeos del último siglo o siglo y medio» (III, 445)³⁴. Desconozco cuál es ese «repertorio» y quién lo ha establecido, pero lo que sí puedo afirmar, como historiador, es que, para cualquier periodo o plan de estudios del bachillerato, pueden aportarse infinidad de testimonios personales de profesores y alumnos (o sea, pareceres u opiniones), tanto de los centros públicos como privados, sobre el descenso de nivel en relación con épocas anteriores o las deficiencias de la formación recibida.

Éste no es el lugar (ya lo han hecho otros y lo hemos hecho en otras ocasiones) para mostrar la falacia de un hipotético mercado educativo en el que, según sus defensores, se incrementarían la diversidad de ofertas y la calidad de la enseñanza para todos, se reducirían los costes y habría una mayor igualdad de oportunidades así mismo para todos. Los autores, en su defensa de esta posición ultraconservadora, con claros rasgos fundamentalistas cuando, como es el caso, se plantea como la única solución posible, repiten todos los tópicos de la misma: descenso del nivel de calidad como consecuencia de las políticas educativas igualitarias, vuelta a la enseñanza por contenidos (unos y no otros), reducción del sector público y aplicación al mismo de técnicas de gestión del sector privado, etc. La cuestión, desde el punto de vista histórico, es cómo este predeterminado enfoque condiciona la interpretación del pasado y cómo la presencia o ausencia en la educación de la economía de mercado se convierte en el factor que explica todo o casi todo y en el elemento que determina los juicios valorativos. Así, además de lo ya expuesto, Pérez-Díaz y Rodríguez dejan abierta la posibilidad de que la baja retribución de los maestros en la España del siglo XIX y buena parte del XX se debiera a la ausencia de un mercado en el que las familias pudieran expresar sus «preferencias» (III, 91), olvidando, o ignorando, que en el único caso en que pudieron expresarlas, durante el sexenio democrático (1868-1874), dicha posibilidad condujo al cierre de buen número de escuelas, al no pago de los haberes a los maestros o a la sustitución de maestros titulados por otros dispuestos a realizar su tarea por un estipendio más bajo³⁵. Así mismo, aventuran que la enseñanza en los colegios privados religiosos durante esos mismos años de los siglos XIX y XX, debió ser más elevada que en los centros públicos, pese a que muchos de sus profesores y profesoras carecían de la titulación adecuada, pues así lo demuestra el hecho de que se incrementara la demanda social de los mismos (III, 91). Su fervor antiestatista y societario les lleva, por otra parte, a ensalzar los Estatutos de

³⁴ Aludo al plan de estudios de bachillerato de 1953 por considerar que, en general, los autores se suman a la tesis, mantenida por algunos colectivos corporatistas de profesores, de que nuestras desgracias tienen su origen en la Ley General de Educación de 1970 aunque en ocasiones se remonten, en la búsqueda del inicio de ese supuesto descenso de nivel en la enseñanza, a la supresión del examen de Estado, efectuada por la Ley de Enseñanza Media de 1953 o a los comienzos de la expansión del bachillerato en los años 60 del siglo XX.

³⁵ En relación con esta cuestión, sobre la que ya hay suficiente evidencia empírica desde el punto de vista histórico, véase RUIZ BERRIO, Julio: «La escolarización en Asturias en el sexenio democrático. Sus medidas, miserias y conflictos a través de la prensa profesional», en *Escolarización y sociedad en la España contemporánea*, II Coloquio de Historia de la Educación, Valencia, 1983, pp. 719-739; SUÁREZ PAZOS, Mercedes: «El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria», *Historia de la Educación*, n.º 2 (1983), pp. 317-324; y VIÑAO, Antonio: «La educación en el sexenio (1868-1874). Libertades formales y libertades reales», *Anales de Pedagogía*, n.º 3 (1985), pp. 87-102.

formación profesional de 1924 y 1928 por el papel que en la creación y gestión de este tipo de centros desempeñaba la iniciativa empresarial y local y por su mayor adaptación a las necesidades del mercado, frente a los intentos estatales por promover esta modalidad de enseñanza a partir de la ley de 1955 (II, 95-96), o a afirmar que los pocos intentos de renovación pedagógica que se produjeron en la España de los años 50 y 60 del siglo XX tuvieron lugar en los colegios religiosos (III, 112), y que los centros privados han ofrecido y ofrecen una mayor calidad y diversificación (menos uniformidad) y más participación familiar e, incluso, que tienen un «efecto más igualador» dado que las «diferencias de rendimiento según el nivel educativo de los padres son menores que en los centros públicos» (III, 296-299, 370 y 462, entre otras)³⁶. En cuanto al ámbito universitario, poner de relieve la «alta calidad de algunas» de las universidades privadas existentes en España (I, 355), no debe ser óbice para reconocer que otras no pasan de ser meras oficinas de expedición de títulos académicos, con valor profesional, previo el pago de una cantidad estipulada, sin que en ellas se lleve a cabo una actividad investigadora relevante³⁷.

Este fundamentalismo histórico de un mercado explícalo-todo (como lo hacía la lucha de clases en los enfoques del materialismo histórico más pedestre) no sólo es criticable por lo que ve y por el modo en que lo mira, sino también por lo que omite o trata insuficientemente. Por decirlo de la manera más breve: el acontecimiento histórico más relevante, por sus consecuencias, de la educación de la España del siglo XX fue la Guerra Civil y, como consecuencia de ella, el exilio, la depuración del profesorado y la dictadura franquista. Sin considerar dichas consecuencias no es posible entender nada de lo que sucedería en esos años y tras la aprobación de la Constitución de 1978. No es que Pérez-Díaz y Rodríguez no mencionen dichos hechos y no aludan a las mencionadas consecuencias, sino que lo hacen como de pasada y sin prestarles la atención que merecen. A la depuración del magisterio primario dedican unas pocas líneas descriptivas e incompletas (III, 111), y al profesorado universitario otras aún menos extensas limitándose a decir que, de los exiliados, «unos volverían pronto» y «otros permanecerían fuera hasta la restauración de la democracia en los setenta» (I, 121). Cegados por su hipotético mercado no se plantean algo muy simple: imaginemos un país en el que la casi totalidad del profesorado mejor formado (en todos los niveles y modalidades educativas), más culto e instruido, más innovador y al día de lo que estaba sucediendo en el mundo en su campo específico (y en otros), desaparece de un modo

³⁶ Renuncio, por no extenderme en demasía, a matizar o rebatir estas afirmaciones. Sólo diré, en relación con esa pretendida diversificación o uniformidad, que el grado de esta última es mucho mayor, por ejemplo, en los diferentes colegios del *Opus Dei* que el que puede existir en los centros de titularidad pública. A la inversa, la posibilidad de introducir cambios o de llevar a cabo experiencias innovadoras es probable (por utilizar el estilo de los autores) que sea mayor en estos últimos.

³⁷ No me resisto a matizar, en relación con lo que se dice del profesorado universitario, la correlación que establecen los autores entre la baja calidad de la docencia y el sistema de selección de los mismos (la famosa endogamia que al parecer no existía antes de la Ley de Reforma Universitaria de 1983) (I, 138-153). La constatación, que efectúan, del elevado nivel del profesorado universitario de los años 30 del siglo XX (I, 121), les debía de haber llevado a considerar la posibilidad de que el problema de la calidad de dicho profesorado no esté tanto en el modo de selección cuanto en su formación, así como a admitir que también es posible una alta calidad del profesorado sin mecanismos de mercado y en un régimen estatista de coordinación y gobierno.

violento y es sustituido por otro de características en general opuestas durante un lapso de tiempo no inferior a los treinta años. Imaginemos, así mismo, que además desaparecen, junto con sus protagonistas, y son prohibidas durante casi cuarenta años, todas las instituciones formativas, culturales, recreativas y asociativas existentes salvo las acordes con la ideología del gobierno o régimen político y de una confesión religiosa determinada. Esto es lo que sucedió en España: que esos profesores y esas instituciones que, por ley de vida, tenían que haber educado, formado e instruido a las generaciones nacidas en los años 30, 40, 50 y al menos los 60, fueron eliminados o suprimidas, siendo dichos profesores sustituidos por otros con una formación y preparación inferior, y las instituciones o asociaciones reemplazadas, cuando lo fueron, por otras con un ambiente cultural pobre e ideológicamente restrictivo. He ahí un hecho ya de por sí suficiente para explicar el bajo nivel formativo y educativo de dichas generaciones (con todas las excepciones singulares que quieran hacerse) y, como consecuencia de ello, de las posteriores y actuales.

Una valoración final

Esta trilogía debe ser leída. No sólo es un producto admirablemente editado y, en general, bien escrito, con abundante información, reflexiones y argumentos, sino que, además, es el fruto de un trabajo en equipo, algo escasamente habitual en nuestro país. Por sus objetivos, es también una de las obras más ambiciosas que sobre la evolución y situación actual del sistema educativo español se han publicado en los últimos años pues abarca todos los niveles y modalidades básicas de dicho sistema, aunque deje fuera la educación especial y parte de la de adultos (sí trata, y de modo extenso, la formación ocupacional y continua)³⁸ y sólo analice de pasada la educación infantil. Pero si se aconseja su lectura es, sobre todo, porque representa un buen ejemplo de análisis histórico-sociológico desde la perspectiva neoconservadora (otros preferirán decir neoliberal o ultraliberal y los autores la calificarán de liberal sin más prefijos) de nuestro sistema educativo.

El problema de la trilogía, al menos para este comentarista, es que puede aplicarse a ella lo que Abelardo decía de Anselmo de Laon en la historia de sus «desventuras»: que «poseía a las mil maravillas el don de las palabras» pero que era como una llama que «llenaba la casa de humo, pero no irradiaba luz en ella», o como un árbol que «aparecía todo lleno de fronda a quien lo contemplaba desde la lejanía, y estéril a quien lo miraba de cerca y con detención»³⁹. Claro que esto es sólo una opinión. Cada cual debe hacerse la suya.

³⁸ Un tema que PÉREZ-DÍAZ fue, en nuestro país, uno de los primeros en analizar, y con acierto, en su obra *Cambios tecnológicos y procesos educativos en España*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972.

³⁹ ABELARDO, Pedro: *Historia de mis desventuras*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1967, pp. 30-31.