
Con ocasión del Centenario de la Sociología académica en España

SALUSTIANO DEL CAMPO

Historia de la Sociología española

(Barcelona, Ariel, 2001)

La Institucionalización de la Sociología (1870-1914)

(Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000)

Perfil de la Sociología española

(Madrid, Catarata, 2001)

Por Decreto-Ley de 30 de septiembre de 1898 se aprueba un nuevo Plan de Enseñanza en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid que incluía la enseñanza de la Sociología en su doctorado. Para impartir la nueva disciplina se crea una Cátedra que, anunciada en octubre de 1898, es finalmente otorgada, tras concurso especial, por Real Orden de 27 de febrero de 1899 a Manuel Sales y Ferré.

Este hecho es enormemente significativo. Muestra la rápida adhesión de

nuestro país a la moderna disciplina sociológica, a pesar de que éste no reuniese las condiciones sociales, ideológicas y académicas más favorables. Además, la obtención de la Cátedra por Sales y Ferré es un reconocimiento implícito de que su proyecto científico era la vía más fecunda de cimentación de la sociología en la universidad y sociedad españolas.

Si a lo anterior se le une un cierto desconocimiento y desapego a nuestra tradición sociológica, es motivo de celebración y felicitación la inicia-

tiva de la Comisión Organizadora del Centenario de la primera Cátedra de Sociología¹ de organizar una serie de actividades para dar la entidad que se merece a dicha conmemoración. Frutos directos de dicha celebración fueron los libros *Perfil de la Sociología española* y *La Institucionalización de la Sociología (1870-1914)*, ambos coordinados por Salustiano del Campo. A esta ya de por sí interesante aportación se unió, como consecuencia no prevista en un primer momento, la obra *Historia de la Sociología española* —también dirigida por Salustiano del Campo—, que se convierte a la postre en el más valioso y novedoso resultado para la historia de nuestra disciplina sociológica.

El análisis de las tres obras que a continuación se presenta pondrá el énfasis en resaltar las aportaciones más valiosas de cada una para la historia de la Sociología española. Esta decisión se apoya en que dicha historia es el contenido temático que las une, y su estudio, el motivo de su realización. Eso no significa que ignoremos el resto de contenidos, aunque quedarán en un segundo plano. Estos otros contenidos se refieren principalmente al estudio de la institucionalización en otros países y al retrato de la sociedad actual que brinda *Perfil de la Sociología española*.

Empezaremos con el comentario de la *Historia de la Sociología española*, que, a nuestro juicio, es el más valioso y destacable de los tres libros —siempre desde el punto de vista de la historiografía sociológica—. Su último capítulo sobre la institucionalización nos permitirá dar el salto a la segunda de las obras, *La Institucionalización de la Sociología (1870-1914)*. Para terminar presentaremos ese germen de proyecto de historia de la sociología española por especialidades que es *Perfil de la Sociología española*.

Historia de la Sociología española es un intento serio y sistemático de reconstruir la historia de la disciplina atendiendo a los diferentes períodos y enfoques. En palabras del profesor Del Campo en la introducción: «ésta es la primera vez que entre nosotros se publica un libro con tal título, pero es aún más importante que estructuralmente responde a un proyecto de naturaleza científica. No se ha querido hacer un simple listado de nombres y obras, ni un libro en homenaje a nadie, sino presentar la biografía del gran esfuerzo intelectual colectivo para contar con una disciplina a la altura del tiempo» (p. 9).

Este tipo de trabajo era muy necesario porque la reflexión sobre la historia de la Sociología española adolecía de falta de visión de conjunto y recaía en estereotipos y lagunas temporales y temáticos. Existen buenos y abundantes trabajos sobre ambos extremos de la evolución temporal: finales del XIX y principios del XX, y a partir de los años sesenta del siglo pasado. En cambio, es más difícil encontrar materiales que reflexionen

¹ Los componentes de dicha Comisión fueron: Salustiano del Campo (coordinador), José Castillo Castillo, Miguel Beltrán, Julio Iglesias de Ussel, Eduardo López Aranguren, Manuel Navarro López, José Enrique Rodríguez Ibáñez, José Félix Tezanos Tortajada, Carlota Solé Puig, Jesús Arpal, Antonio Izquierdo, José Almaraz, Benjamín González Rodríguez y Juan José Castillo Alonso.

sobre la repercusión del viraje idealista del primer tercio del siglo XX sobre la Sociología o qué sucedió con ella en el franquismo hasta los años sesenta (entre otras cosas, que, en 1953, Enrique Gómez Arboleya se convirtió en Catedrático de Sociología, iniciando su definitiva institucionalización). De igual manera, si atendemos a la temática, las conexiones de la Sociología con el krausismo e institucionismo o la introducción de la sociología norteamericana son recogidas y analizadas en diversos trabajos. Sin embargo, ¿qué hay de la vinculación entre la Filosofía del Derecho y el Derecho Político con la Sociología a partir de los años treinta del siglo XX de la que surge su institucionalización, culminada por Arboleya?, o ¿por qué la tradición del catolicismo social, tan importante y característica de nuestro país, no se ha estudiado como se merecía?

La obra que tenemos entre manos es una apuesta valiente y decidida que pretende subsanar alguna de las deficiencias antes reseñadas. Su virtud más destacable es su afán de ser completa, tanto en lo temporal como en lo que hace referencia a escuelas y autores. El libro comienza con un estudio sobre los precursores de la Sociología en el XIX, con especial atención a Sales y Ferré, Joaquín Costa y Adolfo Posada. Ya en el siglo XX se ocupa de Severino Aznar y el catolicismo social, la Generación del 14 (con Ortega al frente) y el renacer de la Sociología bajo el franquismo. A partir de ese momento cambia el método de análisis y de autores, obras y períodos; se pasa a poner el acento en paradigmas científicos o metodológicos. Se analiza la

recepción en España de los paradigmas funcionalista, marxista y las corrientes crítico-culturales y fenomenológicas. En el penúltimo capítulo se estudia el desarrollo de la investigación social aplicada y, en el último, el estado actual de institucionalización de la Sociología en nuestro país.

Estudiar todas las épocas supone en la práctica ser capaz de hilar un discurso que las una y les dé una estructura. Por ejemplo, podríamos decir que la historia de la Sociología en España posee dos corrientes principales. De un lado, la tendencia laicista, que apuesta por la Sociología como instrumento modernizador, y, de otro, el catolicismo social, que utiliza la Sociología como brújula en un mundo en transición y como herramienta de construcción de una sociedad fiel a los valores cristianos. Entre ambas, tratando de huir de la instrumentalización de la disciplina, un cultivo académico de la misma preocupado por su desarrollo e institucionalización, que arranca con Sales y Ferré y que se retoma definitivamente a partir de Enrique Gómez Arboleya.

O se podría vertebrar su historia apoyándonos en el concepto de *paradigma*, como de forma brillante lo ha hecho recientemente Felipe Morente Mejías². Existiría un período preparadigmático anterior a Enrique Gómez Arboleya, otro paradigmático que protagonizaría el propio Arboleya al lograr la definitiva institucionalización de la disciplina y, por último, uno de tipo multiparadigmático.

² Felipe MORENTE MEJÍAS, «Sociología en España. Una aproximación sintética», *Revista de Estudios Políticos*, n.º 108, 2000: 271-292.

Ambas lecturas no son más que dos posibles que pudieran estructurar y dar unidad a los contenidos de la obra. El problema es que no se adoptan éstas ni ninguna otra alternativa, por lo que si bien el libro estudia toda la historia de la Sociología hasta nuestros días, no lo hace siguiendo un enfoque unitario claro que otorgue coherencia al conjunto. Hubiese sido oportuno un capítulo introductorio o final que hubiera hecho un esfuerzo en este sentido. Ahora bien, esto no significa desposeer de valor al libro en su conjunto, ni a sus distintos capítulos. Es una obra imprescindible para todos aquellos interesados en conocer la historia de la Sociología española y cuenta con aportaciones novedosas y valiosas que ahora pasamos a destacar.

Bernabé Sarabia, en su capítulo *Precursores de la Sociología española. Siglo XIX*, logra presentar los grupos sociales y las inquietudes de las que nace el interés por la Sociología. Más allá de caer en el, a nuestro juicio, estéril debate de señalar a uno u otro autor como primer sociólogo, o a una u otra fecha como inicio oficial de la Sociología, afirma cómo es a partir del Catolicismo social (Balmes, Donoso Cortés, Concepción Arenal o Cánovas —basta analizar su discurso de entrada en la Academia de Ciencias Morales y Políticas—) y del krausismo-institucionismo (González Serrano, Gumersindo Azcárate, Posada; en cierta medida, Sales y Ferré) cuando lo social comienza a entrar en la órbita de los estudios científicos. Quizá habría sido interesante analizar la relación entre krausismo y positivismo. La difícil convivencia entre am-

bos supuso a la larga la marginación de Sales y Ferré y el alejamiento institucionista de la Sociología, como se manifestó en su desinterés por suceder a Sales en la Cátedra de Sociología.

Manuel Núñez Encabo es el encargado de resaltar el decisivo papel de Sales y Ferré en los orígenes de la Sociología en España. Para Núñez Encabo, Sales es el padre fundador de la disciplina. En primer lugar, porque al unir el positivismo a su formación institucionista «la balanza se inclinará del lado empírico y por eso será también quien únicamente dará carácter científico a la sociología frente al tratamiento filosófico de los demás» (p. 44). Y en segundo lugar, porque, como ya hemos referido, es el que logra la primera Cátedra de Sociología, institucionalizando académicamente la nueva ciencia. Núñez Encabo termina su capítulo explicitando las razones del olvido y, a la par, del fracaso de la vía institucionalizadora de Sales. Entre ellas cabe citarse: la ausencia de discípulos que siguieran su línea de investigación, la falta de sintonía con los krausistas por su viraje positivista, el rechazo de los católicos y conservadores por su carácter laico y progresista, y la falta de enraizamiento del positivismo en nuestro país.

El antropólogo social Gaspar Maioral presenta un original acercamiento a la figura y obra de Joaquín Costa. Sin considerarle un sociólogo *sensu stricto* —no pretendió serlo—, su empleo de técnicas de investigación social y su interés en analizar la sociedad de su época devinieron en frutos valiosos para la Sociología. Este legado es abordado en el capítulo partien-

do de un análisis del contexto de formación de Costa y estudiando cómo su obra une la dimensión local y global en un discurso de intención política y reformista que, al tiempo, realiza interesantes aportaciones en lo científico.

Rodolfo Gutiérrez relata cómo Adolfo Posada se acerca a la Sociología desde el liberalismo y el reformismo social. De su labor como sociólogo es destacable, sobre todo, su papel como cronista e introductor de la sociología internacional de su tiempo y la utilización de técnicas de investigación empírica en el Instituto de Reformas Sociales. En cambio, no se le puede considerar creador de una teoría propia ya que mantuvo un tono ecléctico, y su identificación entre filosofía y sociología no le facilitó la tarea.

Julio Iglesias de Ussel realiza una valiosa y esclarecedora aportación sobre la relación de Severino Aznar con la Sociología. Tres son las afirmaciones fundamentales del capítulo: primera, Aznar fue ante todo y sobre todo un reformista católico social; segunda, no tuvo interés en ser un auténtico sociólogo y desarrollar científicamente la disciplina; y tercera, a lo largo de su vida tuvo un acceso privilegiado a las élites del momento que desaprovechó para institucionalizar la Sociología. Efectivamente, su acercamiento instrumental a la Sociología, de un lado, le posibilita su compromiso con la reforma social de corte católico y, de otro, al tiempo, le imposibilita un cultivo científico *per se* de ella. La escasa repercusión que tuvo para la Sociología su labor como catedrático de la misma y, posterior-

mente, su puesto como director del Instituto Balmes de Sociología y de su *Revista Internacional de Sociología*, parecen confirmar las afirmaciones segunda y tercera. Su aportación más valiosa se produjo en el terreno de las técnicas de investigación y en los estudios demográficos. Simple y rotundamente, en palabras de Iglesias de Ussel: «pudo llegar a ser el Durkheim de la sociología española. Tuvo todo para poder serlo, pero le faltó tan sólo una cosa: algún interés en la sociología» (p. 122).

José Castillo Castillo es el encargado del capítulo *Ortega y Gasset y sus discípulos*. Comienza afirmando que si bien a Ortega no puede considerarse *sensu stricto* sociólogo, sí que existe mucha y buena sociología en su obra. Con tal cometido extrae contenidos sociológicos de obras como *El tema de nuestro tiempo*, *La rebelión de las masas*, *Ideas y creencias* o *El hombre y la gente*. La segunda parte del capítulo versa sobre los *sociólogos sin sociedad*: Medina Echavarría, Recaséns Siches y Francisco Ayala —más la incorporación de Julián Marías—, a los que les considera discípulos de Ortega —algunos más que otros—. De sus obras se extraen contenidos y conceptos sociológicos, pero se echa en falta desvelar la imbricación que encarnan estos autores entre Derecho —y, sobre todo, Filosofía del Derecho— y Sociología, que termina logrando superar el idealismo (filosofía social) de las décadas anteriores e institucionaliza una sociología auténticamente científica con Enrique Gómez Arboleya (Catedrático de Filosofía del Derecho antes que de Sociología).

Salustiano del Campo glosa el renacer de la Sociología bajo el franquismo de la primera época —hasta 1959—. En un primer momento recrea el contexto institucional, otorgando la máxima relevancia al Instituto de Estudios Políticos, de cuyo seno nació la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas. Después repasa una serie de autores vinculados con la Sociología, con especial énfasis en Enrique Gómez Arboleya, que es quien logró su definitiva institucionalización y alcanza la madurez sociológica al aunar la preocupación y producción teórica con la de índole práctico de su última etapa. Junto a él, Del Campo cita a F. J. Conde, Salvador Lissarrague, Manuel Fraga, José Luis López Aranguren, Legaz Lacambra, Julián Marías, Enrique Tierno Galván, Medina Echavarría, Ayala y Recaséns, para poder afirmar que, de distinta valía, pero sí hubo Sociología en España en el citado período.

El capítulo de Juan Zarco, sobre *El funcionalismo y la sociología empírica*, abre el libro al estudio de la influencia de los diferentes paradigmas sociológicos. El funcionalismo se importa de Estados Unidos a través de los primeros becarios (Linz, Del Campo) que marchan a aquellas tierras a especializarse en Sociología. A partir de entonces —en los sesenta—, funcionalismo e institucionalización de la disciplina van de la mano, por lo que Juan Zarco se limita a ir reseñando a los principales actores del fructífero matrimonio —aunque en algunos casos no sea muy bien avenido—: J. J. Linz, S. del Campo, J. J. Blanco, E. Martín López, L. González Seara, C. Moya, A. de Miguel, J. Díez Nico-

lás, J. Castillo Castillo, J. F. Marsal, M. Beltrán, J. Busquets, S. Giner y V. Pérez Díaz.

José Félix Tezanos estudia la historia del otro gran paradigma en la historia de la Sociología, el marxismo. En el siglo XIX y primeras décadas del XX, el escaso anclaje institucional y académico del acercamiento marxista a la cuestión social limitó su desarrollo —aparte de que su interés se cifraba más en el cambio social que en el estudio de lo social—. Más tarde, bajo el franquismo, lógicamente, los estudios marxistas no pudieron desarrollarse hasta los sesenta y, a partir de entonces, fundamentalmente, por vías no académicas —destaca el caso de CEISA—. La llegada de la democracia reveló que no había una sociología marxista española en cuanto tal, sino aproximaciones e intentos de cuestionable calidad, el más destacable de los cuales fue el liderado por Jesús Ibáñez derivando los planteamientos marxistas al campo metodológico. En cualquier caso: «la historia de la sociología marxista en España es en gran medida una *no historia*, una peripecia de algo que en realidad no ha existido, que no ha llegado a *cuarajar*» (p. 226).

Pedro Castón Boyer aborda el interesante tema *El catolicismo social y la Sociología*. Es necesario repasar nuestra historia sociológica a la luz de su relación con el catolicismo social, ya que es un rasgo importante y característico de su desarrollo en nuestro país. Pedro Castón señala cómo desde el XIX la Iglesia se interesó por la cuestión social, profesando un reformismo basado en sus contenidos doctrinales. Al principio se rechazó la

Sociología para su empresa reformista por su vinculación positivista, pero desde Balmes se comienza a considerar a la Sociología como un instrumento al servicio de los ideales cristianos. Desde entonces y hasta fecha reciente, se mezcla sin clara diferenciación el empleo de la Sociología para estudiar lo social como preámbulo de su reforma, con la consideración de que la auténtica Sociología equivale a la Doctrina Social de la Iglesia. Mezcla de medios y fines, envuelta en un acercamiento instrumental. El artículo termina repasando los centros superiores, centros de investigación, institutos, fundaciones, etc., adscritos a esta orientación y que acompañan toda nuestra historia.

José Enrique Rodríguez Ibáñez estudia *La recepción de otras corrientes crítico-culturales y fenomenológicas*. El autor cifra en 1970, con la obra de Alvin Gouldner *La crisis de la Sociología occidental*, la superación del período sociológico regido en exclusiva por los paradigmas marxista y funcionalista. Dicha obra reivindica el valor explicativo de las variables culturales y defiende la continuidad e imbricación de las esferas macro y micro. El enfoque es cordialmente acogido desde el cualitativismo (J. F. Marsal, *La crisis de la sociología norteamericana*) y desde la Psicología social (J. R. Torregrosa, *Teoría e investigación en la Psicología social actual*). Pero donde la recepción de los nuevos enfoques es más visible es en la acogida a la Escuela de Frankfurt y a las corrientes interaccionistas y fenomenológicas. La acogida de la primera se muestra en la obra colectiva *Teoría sociológica contemporánea*, editada por J. Jiménez

Blanco y C. Moya, y en otras de autores como Lamo de Espinosa, J. M. Mardones, Muguerza o, sobre todo, el mismo J. E. Rodríguez Ibáñez, quien de manera sistemática y temprana introduce el pensamiento de la escuela. Las corrientes interaccionistas y fenomenológicas también han producido obras de carácter teórico en torno al concepto de reflexividad y han inspirado abundantes investigaciones empíricas de signo micro y cualitativo.

Manuel Navarro López cambia nuevamente de enfoque el análisis e indaga sobre *La práctica de la investigación social aplicada en España*. Centra su estudio en la gran eclosión de la investigación empírica que se produce a partir de 1960. Dicha eclosión se produce por la institucionalización de la disciplina, el aceleramiento del cambio social y la mayor apertura del régimen franquista. Su resultado es la aparición y promoción de investigaciones desde los campos académico, público y privado. Estas líneas de investigación: universitaria, institucional, de la administración pública y de empresas, con características y evolución propias, siguen desarrollándose hasta nuestros días. El reto actual consiste en promocionar el cultivo de una investigación social libre y de calidad, que siga siendo una herramienta útil para el conocimiento de la sociedad, y menos un instrumento al servicio de intereses particulares.

Por último, María Ángeles Durán Heras ofrece una muy documentada foto fija sobre *La actual institucionalización de la Sociología en España*. Muchos y variados son los temas que

se analizan: la importancia de la universidad en la institucionalización de la Sociología y, de manera destacada, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Complutense, el nacimiento de los grandes informes empíricos a partir de los sesenta, el papel jugado por el Instituto de Opinión Pública, un estudio ocupacional de los profesionales de la Sociología, las organizaciones de representación de los sociólogos españoles, producción y temática de las investigaciones sociológicas que se publican, principales revistas, el papel jugado por las bibliotecas y la creación de bancos de datos. Después de tan extensa y completa presentación, María Ángeles Durán concluye que «la sociología se ha institucionalizado en España a través de cuatro canales básicos: los estudiantes, los editores, los centros de investigación y los promotores económicos. Las universidades han sido las instituciones en que han confluído estos canales, y su papel ha sido decisivo» (p. 320). Este último capítulo centrado en la institucionalización nos sirve de nexo para introducir el análisis de la segunda de las obras objeto de comentario.

Igualmente oportuno es el segundo libro, *La Institucionalización de la Sociología (1870-1914)*. Es un libro complementario del anterior en la medida en que el análisis de la institucionalización, llevado no sólo hasta 1914 sino hasta nuestros días, puede dotar de ese hilo argumental que echábamos en falta en la *Historia de la Sociología española*.

Un análisis institucional supone prestar atención a variables que de

otra manera pueden quedar postergadas. Y supone caer en la cuenta de la mutua influencia existente entre desarrollo sociológico y grado de institucionalización. Es cierto que un mayor desarrollo sociológico favorece la institucionalización —parte de la relación más tenida en cuenta— pero, a la par, una mayor institucionalización favorece el desarrollo de la Sociología —relación muy interesante, menos analizada—. Un esquema de los factores a tener en cuenta en un análisis de este tipo nos lo aporta Alberto Martinelli en su capítulo del caso italiano. Nos refiere una serie de factores institucionalizadores (contexto de cambio social, existencia de padres fundadores, escuela de estudiosos) y otros negativos para la institucionalización (poderes políticos represivos y religiosos dogmáticos, actitud contraria de las disciplinas establecidas y paradigmas intelectuales que no admitan la competencia) que, aplicados al caso español, darían espléndidos frutos. Éste es un posible reto latente que plantea el libro —y que sería bueno que alguien recogiera—.

Lejos del cometido de estas líneas afrontarlo, pues sólo se pretende comentar lo que dicha obra aporta. Nos centraremos en el capítulo de Núñez Encabo sobre Sales y Ferré, para después realizar algún breve comentario general sobre el resto de casos.

Núñez Encabo pretende comunicar que Sales y Ferré era el candidato más idóneo para ocupar la Cátedra de Sociología, que encarnaba la línea de más futuro para su desarrollo institucional y que, a pesar de ello, Sales fue marginado y olvidado, fracasando aquel intento institucionalizador.

Frente a otros autores cercanos a la Sociología en el último tercio del XIX, Sales y Ferré era quien reunía —para Núñez Encabo— más méritos para ocupar la Cátedra recién creada. No sólo por la calidad y temprana aparición de su obra sociológica —parte anterior a la obtención de la Cátedra—, sino también porque era el único que defendía una concepción auténticamente científica de la disciplina. Trascendiendo su punto de partida krausista —filosófico y, aun, metafísico—, lo completa con la adopción del positivismo, que le presta el método científico con el que cultivar la nueva ciencia. Sales era la apuesta más sólida de cara a la institucionalización debido a su obra, su orientación científica, su puesto institucional y su absoluta dedicación académica. Ahora bien, aquella institucionalización fracasó debido a que la nueva ciencia, relacionada con el positivismo, entraba en confrontación con los paradigmas y disciplinas científicos dominantes, centrados en el idealismo. A ello se unía el carácter laico y progresista de Sales y Ferré, que provocaba el recelo de las élites conservadoras del momento. Núñez Encabo olvida mencionar cierta responsabilidad en Sales al ser incapaz, a pesar de su dedicación, de crear en torno suyo un grupo de discípulos o estudiosos que siguieran y desarrollaran la nueva ciencia.

Tras prestar atención al caso español, añadamos algún breve comentario adicional³.

³ El resto de los casos estudiados y los autores que lo realizan, aparte del español ya comentado, son: *El nacimiento de la Sociología*

El primero de ellos se refiere a la similitud —mayor que la normalmente admitida— entre el caso español y otros del ámbito europeo. Por ejemplo, existe un paralelismo con el caso alemán, en donde el pensamiento sociológico apareció pronto pero se institucionalizó tarde debido a su condición de tercera vía alejada de los centros de poder social y académico⁴. La institucionalización académica no se consolidó hasta la creación de nuevos centros universitarios. Pero más llamativa es la similitud con el caso italiano, que sigue un proceso casi idéntico: rápido desarrollo inicial, crisis al principio del siglo XX por la impronta hegemónica del idealismo, oposición frontal del fascismo e institucionalización plena sólo después de la II Guerra Mundial tras importar la sociología norteamericana.

Otro comentario merece el buen trabajo llevado a cabo por Wolfgang Glatzer en el caso alemán. Su estudio acerca de los padres fundadores, de la Asociación Sociológica alemana, de las cátedras universitarias, de los ins-

en la Universidad francesa, Laurent Muchielli; *La invención de la Sociología estadounidense: fundadores e ideas*, Theodore Caplow; *Una institucionalización problemática: la primera Sociología británica*, Jennifer Platt; *La institucionalización de la Sociología en Alemania*, Wolfgang Glatzer; *La difícil institucionalización de la Sociología italiana*, Alberto Martinelli; *Paradojas de la Sociología Rusa-Soviética*, Kirill Razlogov; *Institucionalización de la Sociología en la Argentina*, Juan Carlos Agulla; y *La sociología en Brasil: el nuevo mundo desafia a las teorías sociales*, Eva Alterman Blay.

⁴ En idéntico sentido se pronuncia F. J. Laporta refiriéndose al caso español; ver F. J. LAPORTA, *Adolfo Posada: Política y sociología en la crisis del liberalismo español*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974, p. 260.

titutos de investigación sociológica y de las publicaciones de sociología es un ejemplo de claridad, concisión y buen hacer, en la línea del trabajo que María Ángeles Durán realizó para el caso español en la actualidad y que ya hemos comentado.

Pasemos ahora al tercero de los libros: *Perfil de la Sociología española*. Es un ciclo de conferencias a cargo de catedráticos de diversas universidades españolas y en las que «cada orador presentó un tema de su elección propio de su especialidad, con objeto de poner de manifiesto el nivel alcanzado por la Sociología española en cada caso» (p. 9).

Nos encontramos con un magnífico proyecto, una historia de la Sociología española por especialidades. Ésta era la idea original que animó el ciclo de conferencias. Ahora bien, el resultado es que a tal idea sólo responde el capítulo sobre Sociología de la familia, a cargo del profesor Julio Iglesias de Ussel. Por tanto, el proyecto sigue en pie y sería bueno que no cayese en el olvido para dar los primeros pasos en un terreno de nuestra historia sociológica poco cultivado.

En realidad, el libro se convierte no en un *perfil de la Sociología española*, sino más bien, en un *perfil de la sociedad española*, ya que exceptuando el trabajo antes citado de Iglesias de Ussel, el de J. R. Torregrosa (centrado en la disputa de la filiación psicológica o sociológica de la Psicología social) y el de Juan José Castillo (que hace una semblanza de una figura histórica de la especialidad), el resto dibujan los rasgos más sobresalientes de la sociedad en la que vivimos. Esto

no obedece al proyecto original pero resulta una excelente muestra del buen hacer científico de muchos de nuestros más distinguidos colegas.

Comencemos con el ejemplo de lo que pudo ser y no fue —aunque esperemos que sea y pronto—: *Cien años de Sociología de la familia en España: pasado, presente y futuro*, por Julio Iglesias de Ussel. Los comienzos de la historia de la Sociología de la familia son comunes con los de la Sociología, en tanto en cuanto se da un temprano cultivo pero después se abandona; en palabras del autor: es la *historia de una frustración*. Más tarde, en el primer tercio del siglo XX, cuenta con la dedicación que le brinda Severino Aznar, que se intensifica cuando pasa a dirigir el Instituto Balmes de Sociología. Justo en el tránsito de los cincuenta a los sesenta, en los albores de la entrada de la sociología empírica norteamericana, Enrique Gómez Arboleya y Salustiano del Campo realizan un estudio sobre la familia española. Pero la sociología empírica proporcionó más datos que creó especialistas en la materia que la desarrollasen e institucionalizaran. El proceso fue lento, pero hoy ya cuenta con una auténtica consolidación institucional, una relevancia social y académica de la especialidad y un grupo de investigadores de primer nivel. Lo cual parece augurar que la actual producción y la calidad de la misma continuarán en el futuro.

Citemos de manera rápida las otras dos excepciones. José Ramón Torregrosa se implica en el debate acerca de la vinculación de la Psicología social. De manera razonada, matizada y apasionada, argumenta que la Psi-

ciología social adscrita al paradigma individualista, naturalista y experimental de una Psicología social de signo psicologista viene sufriendo una grave crisis desde los años setenta. Crisis sólo superable poniendo el énfasis en el enfoque de estudio, es decir, apostando por una Psicología sociológica —ya que el término *Psicología social* es tautológico, pues toda Psicología es social— al estilo de la que se viene practicando por la escuela europea y en el tercer mundo. Juan José Castillo, por su parte, recupera la figura de Beatrice Webb —un referente en la Sociología del trabajo— para, relatando su vida y obra, reivindicar su legado. Éste consiste en su compromiso con la ciencia y la sociedad de su tiempo, y en el derroche de imaginación sociológica en el empleo de las técnicas de investigación.

Y, por fin, el perfil de la sociedad, que no sociología, española. Concretamente, se trata de un perfil pintado en una lámina convenientemente enmarcada. El marco-brújula para orientarnos conceptual y contextualmente en el resto de capítulos nos lo brinda José Enrique Rodríguez Ibáñez en su capítulo *¿Nuevos tiempos modernos? Intento de delimitación sociológica de la polémica modernidad-posmodernidad*. En él, con la finura y erudición que le caracterizan, sitúa el debate modernidad-posmodernidad repasando la principal bibliografía sobre el tema. La globalización económica, la crisis de los Estados-nación, la revolución tecnológica en curso y el fin de las ideologías de salvación han merecido un triple juicio: vivimos el fin de la modernidad, lo posmoderno sólo está presente en la

esfera cultural o presenciamos una radicalización reflexiva del proyecto moderno, que vendríamos en llamar tardomodernidad o hipermodernidad. Después de la exposición teórica de cada enfoque, el autor termina defendiendo la tesis de que vivimos en una sociedad hipermoderna con un cambio cultural de signo posmodernista.

Del marco a la lámina. Más que entrar en la descripción detallada de cada aportación⁵, realizamos un rápido repaso de los temas estudiados.

Juan Díez Nicolás comenta cómo las encuestas demuestran que la realidad española confirma la teoría de la adopción de valores posmaterialistas de Ronald Inglehart, teoría que completa con la del ecosistema social y la del centro-periferia. Para José Castillo, el estilo de vida, lejos de ser

⁵ Citamos la relación completa de capítulos y autores: *¿Nuevos tiempos modernos? Intento de delimitación sociológica de la polémica modernidad-posmodernidad*, José Enrique Rodríguez Ibáñez; *El cambio de valores en las sociedades contemporáneas*, Juan Díez Nicolás; *Consumo de bienes: cuestión de estilo*, José Castillo; *Los ciudadanos y la política en la sociedad del riesgo*, José Almaraz; *Estratificación social en España*, José Félix Tezanos Tortajada; *El futuro del trabajo en Europa*, María Ángeles Durán Heras; *Opinión pública en las nuevas democracias*, Rafael López Pintor; *La politización de la identidad colectiva*, Alfonso Pérez-Agote; *El futuro de la acción pública*, Miguel Beltrán Villalba; *Organización civil y sociedad civil: el gobierno de las empresas en las economías avanzadas*, Víctor Pérez-Díaz; *Novedades en la inmigración*, Antonio Izquierdo Escribano; *Cien años de sociología de la familia en España: pasado, presente y futuro*, Julio Iglesias de Ussel; *La sociología del trabajo entre dos siglos: Beatrice Webb*, Juan José Castillo; y *Psicología social: ¿social o sociológica?*, José Ramón Torregrosa Peris.

exclusivo de privilegiados o de la clase media, como en épocas anteriores, se diversifica y se democratiza, pasando de estilo a estilos de vida. José Almaraz coincide con Beck en que los tiempos de modernidad reflexiva que vivimos crean una subpolítica con actores, temas y procedimientos de nuevo cuño. José Félix Tezanos afirma que nos encaminamos hacia una nueva estructura de clases caracterizada por la exclusión, las tendencias regresivas, la crisis de identidad y la complejización. María Ángeles Durán reclama la introducción de conceptos y categorías nuevas en la sociología del trabajo que sean capaces de dar cuenta de los servicios y tareas de tipo doméstico y asistencial que realizan de modo mayoritario las mujeres y que se intensifican al compás del envejecimiento de la población. Para López Pintor, la consolidación de las nuevas democracias necesita de un cierto nivel de calidad de vida que las legitime y las dote del imprescindible orden social. Pérez-Agote estudia el nacionalismo como el proceso social por el que determinados rasgos alcanzan significatividad social y política. Miguel Beltrán insiste en el deber de las ciencias sociales de estudiar la eficacia y eficiencia de la acción pública. Para Víctor Pérez-Díaz, las empresas absorben rasgos de la sociedad civil tales como la adopción de una autoridad de tipo constitucional, la especificación de reglas del juego para la convivencia y la deliberación, la creación de un espacio público abierto y participativo y la promoción de un *ethos* que posibilite el proceso. Y Antonio Izquierdo nos habla de una nueva inmigración, más familiar

que individual y sin planes de retorno inmediato.

Para terminar, insistir en lo ya dicho. Estos libros —y el resto de actividades de la conmemoración de la primera Cátedra de Sociología— suponen un esfuerzo valioso, oportuno y necesario para la historia de la Sociología española. *Historia de la Sociología española* es un magnífico e imprescindible libro para todos aquellos interesados en el tema. Destaca por la novedad de algún enfoque y por la incorporación de temas y períodos poco estudiados. La obra acerca de la *Institucionalización* propone implícitamente un posible eje vertebrador del que quizá carece el libro citado en primer lugar y nos muestra cómo se ha producido el proceso de institucionalización en diferentes países europeos y americanos. Y, por último, *Perfil de la Sociología española* invita, y da un ejemplo en el caso de la Sociología de la familia, a realizar una historia de la Sociología en España por especialidades. Y, además, añade interesantes análisis sobre la realidad social actual.

No quisiéramos terminar sin decir que si algo une a estos libros, aparte de su vinculación con la efeméride que conmemoran, es que los tres han nacido de la coordinación de Salustiano del Campo. El profesor Del Campo es testigo de excepción y protagonista destacadísimo de la evolución de la Sociología española; por tanto, esta dedicación y buen hacer en el campo de la historiografía sociológica son acogidos con admiración y agradecimiento.

Pedro José MESAS DE ROMÁN

VÍCTOR PÉREZ-DÍAZ y JUAN C. RODRÍGUEZ
Educación superior y futuro de España
 (Madrid, Fundación Santillana, 2001)

En España la Universidad apenas se estudia sociológicamente, menos aún con una perspectiva de Sociología de las Organizaciones¹. Hay algunos estudios sobre profesorado, pero en las últimas décadas pocos sociólogos/as analizan la Universidad española de forma global. Víctor Pérez-Díaz y Juan C. Rodríguez publican en noviembre de 2001 uno de los libros esenciales para entender el sector universitario español: *Educación superior y futuro de España*². Es un

libro que conviene leer de la cruz a la fecha; está lleno de ideas. Incluye una visión nueva y personal de lo que está sucediendo en el sector de educación terciaria en nuestro país. Un mes antes aparece el libro *Excelencia: Calidad de las universidades españolas*³. En el futuro va a ser imposible referirse a la Universidad española sin conocer —y citar— ambos libros. Son visiones sociológicas complementarias. Tras décadas de olvidarse del tema, los/as sociólogos españoles retoman el análisis de la Universidad; es un buen signo intelectual. Coincide en el tiempo con la reforma de la Universidad del Partido Popular, la *Ley Orgánica de Universidades* (2001)⁴.

La reforma de la Universidad española se acelera. La Ley Moyano es de 1857, la siguiente gran ley es de 1970 (ciento trece años después), la LRU se promulga en 1983 (trece años después) y la reforma del PP se elabora en el año 2001 (dieciocho años después). Estas reformas van precedidas de informes o «libros blancos» cuyo objetivo es crear una polémica popular sobre el estado de las universidades en nuestro país. La mayoría de esos libros apenas consiguen generar

¹ Véase Jesús M. DE MIGUEL, «De claustro a laboratorio: Cambios en la Universidad como organización del conocimiento», en el libro homenaje a Salustiano del Campo Urbano, *Estructura y cambio social*, publicado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2002), pp. 1177-1205. Ver también Jesús M. DE MIGUEL, Jordi CAÏS y Elizabeth VAQUERA, «Modelo de indicadores de calidad de las universidades», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 16 (2000), pp. 29-62; Jesús M. DE MIGUEL, *La Universidad en España, The Spanish University* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

² Víctor PÉREZ-DÍAZ y Juan C. RODRÍGUEZ, *Educación superior y futuro de España* (Madrid: Fundación Santillana, noviembre 2001), 470 pp. Incluye una breve presentación de Jesús de Polanco, Presidente de la Fundación Santillana (pp. 9-10). El libro se estructura en nueve capítulos, y otro de conclusiones. Hay, además, un «Postfacio» (pp. 365-378) donde se especifican tres objetivos para la Universidad española y dieciséis sugerencias de política universitaria. Las referencias bibliográficas se pueden ver en las pp. 379-392. En el anexo final se publican 39 tablas y 22 gráficos. El libro es el primer tomo de una trilogía sobre la educación en España: el segundo volumen sobre la formación profesional, y el tercero sobre la enseñanza primaria y secundaria.

³ Jesús M. DE MIGUEL, Jordi CAÏS y Elizabeth VAQUERA, *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, octubre 2001), 506 pp., Colección Academia.

⁴ Ley Orgánica de Universidades 6/2001, *Boletín Oficial del Estado*, 307 (24 diciembre 2001), pp. 49400-49425. La versión final tiene 89 artículos.

debate, en parte por algo que critican: la falta de hábito de lectura de la población española e incluso de los/as estudiantes universitarios⁵.

El libro de Pérez-Díaz y Rodríguez pretende también generar un debate público (p. 298). Ha atraído ya la atención de los/as colegas, interesados más por la originalidad de sus ideas que por la elaboración de los datos. El libro es una reflexión sobre la educación superior en España (p. 327) que reúne tres tipos de datos: *a*) estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y de la OCDE; *b*) estudios realizados por otras personas que los autores han leído y comentan con detalle; y *c*) una reflexión personal basada en la experiencia del primer autor como catedrático de Sociología en la Universidad Complutense, su vivencia como estudiante graduado en Harvard University y, seguramente, la educación secundaria jesuita⁶. Si esta adscripción académica no se especifica es difícil deducir que Víctor Pérez-Díaz es catedrático de Universidad española; tal es su nivel de *detachment* respecto del cuerpo de catedráticos, y la crítica que realiza. La mezcla de estos tres tipos de datos supone un estudio variado, en donde

sobresale la elaboración de hipótesis generales sobre la Universidad española. Utilizan mucho los datos de otros estudios, y profundizan poco en los datos propios elaborados a partir de las estadísticas nacionales del INE o internacionales de la OCDE. El nivel de reflexión es alto y valioso. Hay que tener en cuenta sus hipótesis si se quiere entender el sector universitario español⁷.

Es un estudio que combina un análisis histórico con otro estructural de la educación terciaria española «situándola en el contexto más amplio de la educación occidental» (p. 332). En el *análisis histórico* pretende deducir las razones por las que el modelo universitario dominante es el actual, y no otras alternativas que se producen en la historia de España como la educación a cargo de los jesuitas, o la Institución Libre de Enseñanza. En el *análisis estructural* se refiere a tres de los cinco objetivos de la Universidad: docencia, investigación, y transmisión de la herencia cultural. No analiza los otros dos objetivos básicos, que son socialización de los/as estudiantes y compromiso de acción social. En su interpre-

⁵ Una excepción es «El informe Universidad 2000», analizado en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 93 (2001), pp. 205-286, con contribuciones sociológicas de Amparo Almarcha, Isidoro Alonso Hinojal, Miguel Beltrán, Emilio Lamo, Amando de Miguel, Jesús M. de Miguel y Juan Monreal. Un análisis más detallado de ese informe aparece en Jesús M. DE MIGUEL, «Reinventando la Universidad», *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 17-18 (2000), pp. 119-157.

⁶ El segundo autor es profesor asociado en la Universidad Complutense.

⁷ A pesar del título, el libro no trata de toda la educación «superior». Tampoco diferencia la educación superior universitaria de la no-universitaria. En España la Universidad es la mayor parte de lo que todavía se denomina educación superior, pero no lo es todo. La terminología de «superior» tras educación primaria y secundaria es políticamente incorrecta. Cada vez en el mundo se habla más de educación terciaria (e incluso de educación cuaternaria para referirse a doctorado). De aquí en adelante utilizo la expresión «educación terciaria» aun cuando los autores escriben «superior».

tación global es un libro inteligente e innovador.

La Universidad española tiene varias características: es mayoritariamente pública, se dedica fundamentalmente a la enseñanza profesional, la regulación es central, su organización es uniforme, y ha experimentado una expansión cuantitativa considerable. El libro analiza siete procesos de cambio que se observan recientemente en el sector universitario español: *a)* la expansión de las universidades privadas; *b)* la autonomía creciente de las universidades públicas; *c)* la diversidad entre las universidades; *d)* una regulación central decreciente; *e)* el incremento de la movilidad tanto de estudiantes como de profesores; *f)* la importancia creciente de un espacio de referencia europeo e incluso euroatlántico, y *g)* el reequilibrio de los contenidos profesionales, de investigación y de educación general/liberal (p. 362).

La hipótesis fundamental es que la Universidad española es mayoritariamente pública, está dominada por la enseñanza profesional y tiene poca tolerancia por la diversidad institucional. Lo repite varias veces: «las universidades son sobre todo públicas, su dimensión principal es el de la enseñanza profesional, su autonomía real, modesta, los estudiantes tienen escasa capacidad de elección, sus profesores, escasa movilidad» (p. 329)⁸. La crítica fundamental es que el sistema universitario español está dedica-

do a formar profesionales, a otorgarles un título (o licencia) que les permite ejercer una profesión concreta. El modelo dominante se ha olvidado, pues, de una educación global basada en la herencia de la cultura occidental. Con las palabras de Pérez-Díaz y Rodríguez: «La deriva profesionalista de la universidad española se fragua en el descuido de la educación liberal, y de la investigación, a lo largo de una trayectoria de varios siglos. Esto ha dado a toda la trayectoria una cordedad de horizontes, una pequeñez de aspiraciones, una ausencia de ambición y de perspectiva de la que no se ha recuperado jamás y sigue, a nuestro juicio, sin recuperarse. Y ha sido esta desviación profesionalista, supuestamente utilitaria y pragmática, la que ha facilitado la aberración histórica de un tipo de universidad pública apenas competitiva, apenas atractiva para el mundo exterior, rígida y propensa a soluciones fáciles y a corto plazo para resolver las aspiraciones particulares de “los interesados”» (pp. 336-337). Hasta aquí es una hipótesis bastante plausible. Pero cuando el libro define a esos «interesados» el problema es que en ese grupo incluye demasiadas personas. Son «unos *ministros* y unos *rectores* posibilistas o poco deseosos de perder sus puestos. Unos *profesores* aferrados a prácticas endogámicas, y a la procura de pruebas de oposiciones [concursos] supuestamente “humanas” pero en realidad laxas y apañadas, obsesos por la estabilidad de sus puestos. Unos *padres* de familia descuidados, que querían títulos para sus hijos sin pagar el coste de los servicios necesarios para proveer las enseñanzas con-

⁸ Las citas entrecomilladas son todas del libro *Educación superior y futuro de España*, incluyendo la grafía original, aunque haya dudas sobre su corrección.

ducentes a los mismos. Unos *estudiantes* pasivos, que cuando se activaban y movilizaban lo hacían contra la competencia de las universidades privadas, contra la selectividad y contra las subidas de tasas, es decir, contra todo lo que hubiera podido traer una elevación del nivel de exigencia, y que desarrollaron una mentalidad de jóvenes que querían libertad sin responsabilidad, y derechos sin los deberes correspondientes» (p. 337, cursivas añadidas). Es culpable toda la sociedad; pero convendría establecer responsabilidades diferenciales.

Esto por lo que se refiere a la estructura dominante de la Universidad española, que se considera irresponsable, endogámica y no competitiva. El resto de los experimentos fracasados —es decir, que no se convirtieron en estructura dominante— se han realizado fuera de la Universidad. Los autores se refieren especialmente a la educación secundaria/terciaria de los jesuitas antes de su expulsión, y a la Institución Libre de Enseñanza. Se deberían haber analizado otras experiencias⁹. Una importante es la Fundación Juan March, con su Centro de Estudios Avanzados en Ciencias Sociales. Pero sobre ese (excelente) programa de doctorado e investigación los autores no escriben una sola línea.

El discurso (todavía) dominante —según la expresión de los propios autores— es que el desarrollo económico requiere una población escolarizada

al máximo nivel. Supone la cuasiuniversalización de la educación terciaria, que en un principio no sería obligatoria. Este planteamiento, criticado al principio (pp. 40-41), se admite al final del libro como la *hipótesis de la cuasiuniversalización de la educación terciaria*. Una mayoría de más de tres cuartos de cada generación de jóvenes van a matricularse en la Universidad. No hay apenas barreras de entrada de la educación secundaria a la terciaria. El precio de la matrícula universitaria es relativamente bajo (aunque mayor de lo que debiera a nivel europeo comparativo). La oferta de universidades se ha diversificado geográficamente. La Universidad en España pasa, pues, de un modelo de formación *de élites* a una Universidad llamada *de masas*, en el camino hacia una *cuasiuniversalización* de la educación terciaria (p. 351). Al mismo tiempo equilibra la participación de los dos géneros, teniendo ya más mujeres que varones en educación terciaria. Esta hipótesis es posible que se cumpla; en España hay ya cerca de 60% de cada generación de jóvenes en la Universidad; es predecible que aumente hasta 85%, logrando así lo que los autores definen como cuasiuniversalización.

Pero a esta facilidad por escolarizar (universitariamente) a la mayoría de cada generación, los autores asocian características negativas: «si cuesta poco entrar en la universidad, lo que cuesta poco “se valora” poco, y se le exige poco. Se ha creado una tradición a lo largo de medio siglo según la cual los costes son muy bajos, y la sociedad espera, o da por supuesto, que seguirán siendo bajos. Las reglas

⁹ Así se hace, por ejemplo, en Jesús M. DE MIGUEL y Melissa G. MOYER, *Sociology in Spain* (Londres y Los Ángeles: Sage Publications, 1979), 299 pp.

de juego entre la sociedad y el Estado implican que aquella espera que no haya apenas filtros ni barreras de entrada, que las tasas sean modestas, las becas, más abundantes, y la universidades, próximas. Por otra parte, los estudiantes han visto reducir drásticamente su margen de elección de universidad. Su movilidad se ha restringido y durante veinte años se han acostumbrado a ir a la universidad del distrito donde hicieron su prueba de selectividad» (pp. 351-352). La universalización de la Universidad en las sucesivas cohortes de jóvenes es una conquista ya que las personas que no acceden todavía a la Universidad son las más pobres y excluidas. El libro no realiza un análisis por clases sociales, ni describe que el paso de una escolarización terciaria de la mitad a más de las tres cuartas partes de esas cohortes supone que las clases más bajas accedan por vez primera a la educación terciaria.

Respecto del profesorado la crítica es dura contra el cuerpo de catedráticos de Universidad. Señala el libro la desaparición de la «república de catedráticos», que era la estructura estamental anterior. El sistema de Departamentos inventado por la LRU de 1983 reproduce el poder de los catedráticos: los Departamentos «son con frecuencia construcciones artificiales que no responden a prácticas de colaboración habitual en la enseñanza y la investigación, sino simplemente a arreglos apresurados entre los catedráticos, que otrora fueron respetados y poderosos, pero cuya superioridad de estatus y cuyo poder se apoyan sobre bases cada día más frágiles. Su control colegiado de los departamentos es su

último reducto» (p. 357). En ese contexto, los Departamentos se «impusieron desde arriba y con la finalidad de acabar con el sistema de cátedras». Los autores concluyen que «el sistema de cátedras desapareció, pero el de los departamentos no ha echado raíces» (p. 209). Se pasa de una república de catedráticos a un control colegiado de los Departamentos por parte de los catedráticos que se basan en alianzas precarias.

Al mismo tiempo que ocurre ese proceso, se crea en pocos años una masa de profesores semiproletarizados. La situación se resuelve a través de una estrategia denominada «pruebas de idoneidad», que se produce en 1973, 1985 y, posiblemente, en 2002-2003. Al parecer de los autores del libro, no existe un sistema real de selección de candidatos mejores en la Universidad española: «Las nuevas reglas de juego han sido las de unas pruebas escasas y *pro forma*, y un procedimiento *de facto* cuasiprivado, que ha favorecido la selección del candidato local (y la consolidación en el puesto de quien ya lo ocupaba a resultas de una decisión “digital”). El grado de endogamia es más alto que en el pasado, muy elevado en términos comparativos, y la evidencia sugiere que tiene efectos negativos en la calidad de la investigación. El hecho de que, durante cuatro décadas, en torno a tres cuartas partes del profesorado haya sido seleccionado por procedimientos de circunstancias sugiere una enseñanza de mediana calidad» (pp. 352-353). El libro considera que el nivel de endogamia en la Universidad española no solamente es altísimo (95%), sino que además cris-

taliza las decisiones a dedo realizadas anteriormente por catedráticos.

En el análisis de la estructura de poder de la Universidad española, el libro no deja títere con cabeza. El Consejo Social —que es otro invento que se copia de la Universidad estadounidense— tiene en España «una legitimidad nula para entrar en los temas académicos, su vigilancia de los temas económicos suele ser *pro forma*, y su capacidad para conseguir fondos para la universidad parece muy limitada» (p. 357). Todo el sistema de gobierno de las universidades tiene como objetivo el mantenimiento del *statu quo*, que no se toque nada, no cambie nada. La oposición a la LOU desde diversos frentes indica también esa presión para no cambiar los intereses creados ni las estructuras actuales. Pero es necesario un análisis sociológico más profundo, para explicar cómo se produce ese *veto point*, y las razones reales de cada actor y organización.

La falta de competitividad, la endogamia, la falta de pruebas auténticas de selección del profesorado se relacionan con la falta de competitividad entre universidades, y entre el sector público mayoritario y el privado minoritario. Las universidades privadas son pocas, en parte por la oposición frontal de las universidades públicas a su creación. En esas universidades privadas el gasto por alumno/a es reducido (menor que en las públicas). El sector privado (más extenso que en otros países europeos a pesar de todo) florece más en el triángulo industrial: Madrid-Barcelona-País Vasco, incluyendo en este caso a Navarra.

El segundo gran objetivo de la Universidad se refiere a la creación de ideas nuevas (la investigación) que complementa la transmisión de ideas (educación). En España se basa en una tradición científica débil. El libro pone varios ejemplos. Las tesis doctorales terminadas son del orden de una de cada diez. Las publicaciones científicas son muy bajas, aunque están aumentando. No hay premios Nobel más recientes que el de Santiago Ramón y Cajal de 1906. El de Severo Ochoa en 1959 es dudosamente un mérito español. La balanza de pagos española tiene un saldo tecnológico desfavorable.

El libro reconoce la existencia creciente de un espacio europeo común universitario. Pero también que la Universidad en Europa está en crisis, y trata de imitar el modelo universitario estadounidense aunque sin citarlo. El objetivo es pasar de un modelo de licencia profesional a un primer ciclo (de cuatro años) de educación generalista, similar a la *liberal arts education* en Estados Unidos. Hasta ahora, en Europa las universidades no sólo dan títulos académicos, sino que otorgan títulos profesionales garantizados por el Estado. Como consecuencia (o quizás como causa), la mayoría de las universidades son públicas. Europa quiere evolucionar hacia el modelo de Estados Unidos, pero el cambio es difícil de realizar, y la transición complicada. «No se sabe cómo hacer esa transición». Las universidades europeas «quieren ser como los Estados Unidos, pero ser o parecer diferentes de los Estados Unidos. Quieren que su sistema educativo se “aproxime todo lo posible” al norteamericano:

que lo sea pero que no lo sea, o, tal vez, que lo sea pero no lo parezca» (p. 49). Éste es el caso de la propuesta del *Informe Universidad 2000*. Sin embargo, la LOU no se plantea esa reforma. En el caso español —y mayoritariamente europeo continental— el doblete de título académico y licencia profesional «es una de las claves para justificar el cuasimonopolio del Estado en el sector de la enseñanza superior» (p. 50). La expansión de la Universidad a un segmento mucho mayor de la población, así como el proceso de feminización, llevan a un modelo de educación generalista y a conceder menos títulos profesionales para una élite. A su vez, supone un menor control estatal y una progresiva privatización con un desarrollo adicional de la enseñanza generalista.

Los autores ponen un interés especial en describir el modelo de Estados Unidos, basado en educación generalista, que en el libro se traduce como «educación liberal». Se trata de una enseñanza organizada en torno al estudio de «los grandes libros de la civilización occidental»¹⁰. El capítulo segundo del libro (pp. 59-74) es una descripción de *La experiencia norteamericana*. El punto de partida es admirativo, reconociendo que en Estados Unidos es «donde se encuentran las mejores oportunidades de educación superior del mundo en la actualidad» (p. 59). Históricamente, la Universidad estadounidense se desarrolla copiando el modelo británico y alemán, organizando un sistema de *liberal arts education* con una

dedicación especial a la investigación¹¹. Ese modelo favorable a la universalización de la educación terciaria es el que Europa ahora copia. Se trata, pues, de reducir la emisión de títulos profesionales que habilitan para ejercer una profesión. Se produce entonces en Europa una disminución de la homogeneización de las universidades, un proceso de privatización (con menor control del Estado) y una mayor competitividad entre universidades, estudiantes y profesores. Ello lleva a aceptar sistemas de jerarquización al estilo de Estados Unidos, con la producción de *rankings de excelencia* de universidades. «En la Europa continental, por el contrario, el clima moral parece hostil al reconocimiento franco y explícito de una jerarquía de prestigios (tanto de los profesores como de los alumnos como de las universidades mismas), y los intentos de establecerla suele suscitar pasiones de apenas contenida indignación» (p. 70). Donde no hay competitividad tampoco hay necesidad de elaborar *rankings*. Aunque el libro supone que en España eso va a cambiar próximamente.

La crítica a la llamada «educación liberal» —mejor sería decir educación generalista— es que el multiculturalismo creciente pone en duda la corrección política de una educación basada en la herencia cultural occidental. Hace dudar también de la existencia de un canon, y por lo tanto de un plan de estudios claro y estable. Cada vez es menos fijo un «canon

¹⁰ Todo entrecomillado en el original —en la p. 53— y en mi propia interpretación.

¹¹ Traducido en este libro como «colegio de artes liberales» en la p. 60 y, posteriormente, como «educación liberal».

occidental», sobre todo en literatura, filosofía, arte o historia. Todo esto sugiere que el problema mayor es que se trata de copiar el modelo estadounidense, precisamente cuando en Estados Unidos se empieza seriamente a poner en duda. Es posible, pues, que Europa pase por dudas graves de si incorporar, o no, ese modelo de educación generalista. Mientras tanto, las reformas europeas de la enseñanza terciaria copian el sistema de Estados Unidos pero se niegan a citarlo.

La Universidad española es «una universidad de masas en el camino hacia una educación cuasiuniversal» (p. 79). El libro define la Universidad española como *un cuasisistema cuasiuniversal*. En 1996 se supera ya el 50% de escolaridad terciaria de las cohortes respectivas. Se acerca cada vez más a Estados Unidos, Canadá o Australia, donde más del 80% de los jóvenes están matriculados en educación terciaria. Esa conquista supone que las clases más bajas (y grupos sociales inmigrantes o excluidos) accedan a la Universidad. Pero el presente libro no realiza un análisis por clases sociales. Apenas se menciona que la expansión de la Universidad significaría un proceso de democratización y de igualdad social¹². La realidad española es que si se mantiene constante la población universitaria en torno a 1,7 mi-

llones de estudiantes, hacia el año 2020 pueden estar escolarizados 82% de los/as jóvenes de esas edades, aproximadamente la proporción actual en Estados Unidos. Debido a la bajada de natalidad, eso se puede producir sin ninguna expansión de puestos escolares-universitarios. Mientras tanto, el modelo español de educación es dual: hay una elevada proporción de población adulta sin apenas estudios, y una proporción alta de jóvenes matriculados en la Universidad. Nunca en la historia de España el desequilibrio educativo de la población ha sido tan grande, y seguramente nunca más lo será. Esta educación dual no parece producir mucho conflicto social, salvo una tasa de desempleo excesivamente elevada (doble que en la Unión Europea, y especialmente dura en el caso de las mujeres). El libro apenas analiza esas tensiones.

La crítica mayor del libro es respecto del proceso de endogamia en la selección de profesorado, que demuestra la falta de competitividad de las universidades españolas, así como la corrupción del poder. Se reconoce que la preeminencia del catedrático es un fenómeno no sólo español, sino fundamentalmente europeo (aunque no anglosajón). La idea original del libro es que el problema no es tanto la *endogamia* (los/as candidatos locales consiguen la seguridad en el empleo convirtiéndose en funcionarios/as), sino el hecho de que fueron nombrados originalmente a dedo: «Fueron seleccionados de la manera más informal imaginable: por el procedimiento “digital”, señalados con el dedo por el catedrático de turno, que

¹² Una referencia aparece en la p. 108, pero no desarrolla esa idea. Es una pena, pues sería el análisis más interesante sobre el modelo cuasiuniversal al que España tiende. También reconoce que la expansión de la Universidad se ha nutrido de estudiantes de ciencias sociales y de humanidades. En parte, esas personas son mujeres, y estudiantes provenientes de clases medias-bajas y bajas.

elegía “éste sí y éste no” según su leal saber y entender, pero normalmente teniendo en cuenta su “proximidad a la cátedra”, y el tener establecida con el candidato una relación de cierta familiaridad» (p. 129). La descripción reproduce la realidad desde una posición de *insider*.

La endogamia tiene varias características que el libro analiza en detalle, realizando así una reflexión sobre los procesos de anti-competitividad en la Universidad. La primera es la *regla de reciprocidad* «hoy por mí, mañana por ti» (p. 141). La segunda es la regla tácita de *publicidad escasa*. La tercera es la *no-competición*: «el diseño institucional global de la universidad española no alienta la competición entre las universidades. Hoy por hoy, ni para mantenerse ni para prosperar necesitan éstas conseguir los mejores profesores o los mejores alumnos» (p. 142). El reparto de recursos se realiza por la norma de «café para todos», es decir, cantidades iguales a profesores, estudiantes, Departamentos, o universidades. La cuarta característica es el *amiguismo*. La quinta característica es que *las personas que no se ajustan a la endogamia son identificadas*: es «fácil descubrir a quien se sale de la norma, por ejemplo, votando sistemáticamente a los candidatos no locales» (p. 144). El libro no explica cómo esas personas dejan de ser propuestas para formar parte de las comisiones de la Universidad. Cuanto más universalista es un profesor/a, con menos frecuencia es incluido en comisiones, salvo que salga elegido por sorteo. En esos casos el resto de la comisión se suele poner de acuerdo a sus espaldas. La culpa de la endoga-

mia se debe a la LRU, que «rebajó definitivamente los criterios de admisión como titular o catedrático al convertir pruebas de cierta dureza, y de días de duración, cara al público, en unos “ejercicios florales” de presentación de méritos y de discusión de un proyecto, con lo cual quedaba el camino despejado para que los que juzgaran pudiesen enhebrar con cierta facilidad un discurso de justificación para sus votos a favor de un candidato u otro» (p. 146). Es curioso que la LRU, que pretendió en 1983 democratizar la Universidad española y mejorar su calidad, genera luego un sistema endogámico y corrupto.

Para superar desajustes y descontentos, así como personas «no elegidas» por esos catedráticos, la Universidad española sufre varios procesos de incorporación masiva de profesores interinos y contratados, que eufemísticamente denomina «pruebas de idoneidad». Se realizan al menos en 1973 y en 1985. Las universidades tratan de realizar otra idoneidad encubierta en 2002-2003, antes de que se ponga en marcha el proceso anti-endogámico de «la habilitación» establecido por la nueva LOU. El libro no analiza quién es realmente responsable de la «idoneidad». Se ofrece la explicación de que fue una salida consensuada al proceso acelerado de proletarianización, debida a un incremento súbito del número de profesores asociados y ayudantes. El incremento de matrícula de estudiantes, financiado por recursos públicos, se realiza contratando nuevo profesorado, en condiciones económicas precarias. La mayoría de universidades mantienen esa estrategia «durante

bastante tiempo, reasignando los recursos o, sobre todo, endeudándose» (p. 167). Se aumenta así secuencialmente la proporción de profesorado no numerario.

El libro calcula la endogamia en torno al 95% (p. 149). El final del capítulo cuarto es explícito: «La enseñanza superior de los últimos cuarenta años en España, desde mediados de los años sesenta del siglo pasado hasta los comienzos del nuevo milenio, ha corrido a cargo (y sigue corriendo a cargo) de un profesorado que, en sus tres cuartas partes (a veces, en sus dos tercios; otras, en sus cuatro quintas partes), ha sido seleccionado por procedimientos de circunstancias, y, en general, de manera extraordinariamente descuidada. De ello cabe inferir que ese profesorado ha tenido y tiene un nivel de calidad, en general, mediano, y que, por tanto, ha ofrecido y ofrece a los estudiantes un modelo de referencia de vida intelectual cuya ejemplaridad es, en general dudosa» (p. 154). La responsabilidad —según el libro— es de los profesores funcionarios, así como de las autoridades académicas y políticas. El análisis de la endogamia, que es central en la hipótesis de la falta de competición de las universidades, se realiza en el libro de forma bastante impresionista. Apenas se utilizan datos, sino más bien un nivel de reflexión basado en la experiencia personal. Pese a ello, la descripción parece ser bastante exacta.

El libro reconoce que el presupuesto de educación terciaria español —que es fundamentalmente público— es escaso, aunque sin definir exactamente las carencias. El razona-

miento es que el gasto es bajo, o bien se aplica a un número excesivo de estudiantes. La ayuda económica a estudiantes se organiza en forma de becas y no de préstamos. La proporción de becarios es la quinta parte de los/as estudiantes. Señala que, según otros estudios, más de la mitad de las becas están asignadas incorrectamente. Pero, a excepción de algunos datos como éstos, el libro no realiza un análisis sociológico del sistema de becas debido seguramente a la carencia de datos fiables.

El modelo en España es el de la Universidad como servicio público. Al tratar el marco institucional, los dos autores señalan que el sistema de educación terciaria español es fundamentalmente público: 90% del gasto y 88% de la matrícula de estudiantes. Históricamente, la ciencia y la técnica españolas se desarrollan mediante instituciones al margen de la Universidad. El desarrollo de la ciencia no va aparejado a la creación de universidades. Los liberales del siglo XIX «lograron establecer la universidad pública que hemos conocido, prácticamente, hasta hoy. Era una universidad estatal, con una elevada dosis de libertad de cátedra y una dosis muy baja de tolerancia con la universidad privada» (p. 185). La experiencia más importante de educación terciaria privada en España es la Institución Libre de Enseñanza, al inicio del siglo XX. En 1952 se crea la Universidad de Navarra, del Opus Dei. Es una experiencia interesante, pero que el libro no analiza. Por esa razón, la Comunidad Foral de Navarra tiene 52% de matrícula privada, seguida de 27% en el País Vasco (con la Universidad de Deusto, de los jesuitas) y 22% en Madrid o

Cataluña. Lo privado es marginal, pues el modelo de Universidad es el que otorga títulos oficiales que licencian para ejercer una profesión concreta. Ello supone universidades públicas homogéneas, con uniformidad elevada.

A partir de 1983 la LRU establece una autonomía relativa de las universidades. Es relativa pues éstas apenas tienen posibilidades de decidir sobre ingresos o gastos. Los salarios del profesorado —que es la partida más importante de los presupuestos— aparecen fijados centralmente por el Estado, y son uniformes para todas las universidades. La LRU establece, además, que todas las universidades tienen una dimensión de investigación, convirtiéndose así (al menos en la Ley) en universidades-investigadoras, con programas de doctorado. El libro no analiza que esos programas de doctorado son además endogámicos, fundamentalmente para dar títulos (de doctor) al profesorado de la propia universidad que ya está trabajando interinamente. La investigación es uniforme, apenas cuenta para la promoción, y no se toma muy en serio. Este sistema de doctorado contribuye a la no competición entre universidades, pues cada una es capaz de producir su propio personal docente hasta el máximo nivel. La tradición continental-napoléonica de concesión de títulos universitarios, que también lo son profesionales, lleva a planes de estudios rígidos, uniformes, parecidos, en donde el nivel de optatividad es mínimo no sólo en la Ley, sino sobre todo en la práctica. Los/as estudiantes apenas eligen asignaturas, ni profesores, ni universidades.

El capítulo séptimo del libro propone realizar una evaluación de la educación terciaria y de sus resultados profesionales. En esa tarea el libro queda corto. Apenas propone algunos indicadores esenciales, presenta pocos datos y termina sin una visión clara de la evaluación. El libro *Excelencia: Calidad de las universidades españolas* —publicado unas semanas antes por el Centro de Investigaciones Sociológicas, del Ministerio de la Presidencia— es un trabajo sistemático¹³. Ambos libros están de acuerdo en que la evaluación no sirve de mucho si realmente no hay competencia entre instituciones y programas, ni libre elección de los/as estudiantes (p. 225). La idea original es que si los/as estudiantes pagan una matrícula muy baja, su motivación será débil: «la aportación económica de los estudiantes (o sus familias) para sufragar la universidad pública cubre una parte muy pequeña de los costes que generan, de manera que los incentivos materiales para el aprovechamiento en los estudios son bastante reducidos» (p. 239). Ésta es una idea insistente en el libro que no se demuestra. La motivación por estudiar o investigar no se realiza solamente a través del dinero. El capítulo de evaluación es quizás el más flojo del estudio.

En el análisis sobre investigación científica el libro insiste en que

¹³ La cita a un estudio previo nuestro aparece en las pp. 227 y 228, aunque incluye una errata en la nota 13. Señala que el estudio más general está elaborado por un equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuando debiera decir Universidad de Barcelona (p. 227).

«seguimos sin premios Nobel» (p. 287) desde el de Santiago Ramón y Cajal, hace ya un siglo: en 1906. Pero se rechaza la hipótesis que la solución sea inyecciones masivas de fondos públicos: «Lo importante es que exista un ambiente favorable para lo que hemos llamado el núcleo fundamental del I+D se ponga plenamente en funcionamiento. Esto significa un ambiente de competición incesante por nuevas ideas, nuevos procesos técnicos, nuevos productos, que tiene lugar en todos los sectores» (p. 292). Los autores van perfilando así lo que supone la contribución máxima de su libro: la idea liberal de la competición entre universidades, sectores privado/público, estudiantes, profesores, incluso ideas. La solución —según Pérez-Díaz y Rodríguez— no reside en gastar más dinero público, sino en cambiar la estructura de competición y motivación del sector universitario, incluida la investigación científica.

Así se llega al capítulo final (el noveno) del libro, que trata de aclarar las diferencias entre «educación liberal» y «educación general». La *educación liberal* se refiere al tercer objetivo básico de la Universidad, que es la transmisión de una cultura determinada. Está cada vez más retado por las tendencias actuales del multiculturalismo y la crítica del «orientalismo». Parte de reconocer que la Universidad es «una experiencia compartida de enseñar y aprender» (p. 293), o que el «campus es el escenario de una conversación» (p. 305), que considero ideas inteligentes. La transmisión de lo que se define como canon, o como herencia cultural, es harina de otro

costal. Cada día es una transmisión más arriesgada. Las universidades españolas contienen «fragmentos de educación liberal» normalmente situados en los primeros cursos de carrera, pero sólo de forma parcial y poco desarrollados. La culpa la tiene la obsesión profesionalista de la Universidad. La discusión sobre los contenidos del primer ciclo (los primeros dos o tres años de universidad) es confusa. La conclusión más importante a la que llegan los autores es que el sector universitario español ofrece muy pocas oportunidades de educación liberal.

Por *educación general* los autores entienden una especie de socialización para el presente, que consiste en enseñar a los/as estudiantes cómo manejarse en la sociedad (p. 297). No es exactamente lo que se entiende por «socialización» de los/as estudiantes, que es el cuarto objetivo conocido de la Universidad. Poco o nada se dice del quinto objetivo, que es el del compromiso social por la acción social, la solidaridad y el cambio social.

En el capítulo aparece otra idea nueva: la explicación de la falta de motivación de los/as estudiantes universitarios es precisamente la educación dual de la población. Hay muchos estudiantes universitarios, pero la generación de sus padres (mucho más la de sus abuelos) apenas tiene educación formal. La falta de motivación en la Universidad es quizás un reflejo de la falta de estímulo intelectual en los hogares: «parece probable que, aunque los estudiantes vivan a gusto en sus familias, su gusto no implique su enriquecimiento cultural» (p. 311). A nivel comparativo,

la población española de más de cuarenta años con estudios secundarios terminados (bachillerato) es una de las más bajas de Europa, muchísimo más baja, por ejemplo, que en Francia. Eso diferencia a España de los países europeos centrales. Los conflictos que genera la educación dual de la población española —hijos/as universitarios con padres/madres sin estudios secundarios— se resuelven con la falta de motivación de los hijos/as y no tanto con una rebelión juvenil; al menos ésa es la situación al inicio del siglo XXI.

Los/as estudiantes reciben también una buena dosis de crítica en el libro. Se les atribuyen dificultades para la expresión oral y escrita¹⁴. Los autores señalan esa incapacidad de los/as estudiantes universitarios españoles por expresar sus pensamientos y sentimientos (sobre todo por escrito): una «debilidad muy acusada por parte de los alumnos para construir discursos de cierta complejidad» (p. 322). Dicho de forma más contundente (aunque la construcción se realice en negativo): «no es seguro que la experiencia universitaria incremente sustancialmente la capacidad de los estudiantes de expresarse con orden, con claridad y con lógica, y algunos indicios sugieren, más bien, lo contrario» (p. 326). Para realizar esas afirmaciones, Pérez-Díaz y Rodríguez se basan en estudios de otros autores.

El libro incluye un «postfacio» (*sic*) que sólo se entiende bien después de

haber leído minuciosamente el libro. Es una declaración de principios, que incluye los tres objetivos que consideraran más importantes para la Universidad, y una serie de sugerencias de política universitaria futura para España. En ese postfacio los autores son menos científicos, pero muestran más su compromiso con el cambio de la Universidad española. Es un intento de entrar en un debate público sobre la Universidad, «pero también de distanciarnos de él». No es parte del debate sobre la Ley Orgánica de Universidades, cuya discusión y aprobación coinciden en el tiempo. Realmente, el debate universitario no se centra en estos libros, sino en la LOU, que genera huelgas, dos manifestaciones nacionales masivas en noviembre de 2001 y una «marcha sobre Madrid» con el apoyo explícito de los/as rectores de las universidades públicas el primero de diciembre de 2001.

Los tres objetivos que proponen para la Universidad española del futuro están relacionados. El primero es conseguir un *orden de libertad*. Se trata de que los/as estudiantes aprendan a tener y ejercer «la mayor libertad que les sea posible» (p. 366). Se propone, pues, una organización universitaria que forme personas «a las que no resulta fácil manipular, mandar despóticamente, mentir, humillar, domesticar» (p. 369). Se trata de una «libertad que se identifica con la tarea misma de construir la libertad y de reconstruirla todos los días» (p. 378). El segundo objetivo es el valor de *un patriotismo templado y razonable*, constituyendo «un círculo de solidaridad “nacional” a una escala interme-

¹⁴ El libro utiliza la muletilla «de hecho» con profusión. Una segunda edición debería eliminar esas expresiones que no añaden nada.

dia entre la localidad estricta y la humanidad»¹⁵. Pérez-Díaz y Rodríguez se declaran optimistas: «creemos en la posibilidad de una civilización de los nacionalismos» (p. 367). El tercer objetivo es el de la *educación liberal*, entendida como una educación generalista, que implique la enseñanza de una herencia cultural «occidental». Estos tres objetivos —libertad, patriotismo y educación liberal— resumen bastante bien la orientación ideológica e intelectual de los dos autores.

En las últimas páginas del libro (pp. 369-378) se presentan «*sugerencias sobre qué hacer con la universidad, con alguna indicación de los puntos de apoyo de estas propuestas en la realidad*». Se refieren al futuro, y a España. A riesgo de saltar alguna, enumero las dieciséis sugerencias de los dos profesores: (1) Establecer una educación liberal y general, con una diplomatura parecida a la educación *undergraduate* en los *colleges* estadounidenses. (2) Incrementar la movilidad y capacidad de elección de los estudiantes. Son favorables al distrito abierto, pero que se extienda además a Europa. (3) Incrementar las tasas académicas a los costes reales de la educación para aumentar la motivación de los/as estudiantes. (4) Desarrollar la capacidad y movilidad del profesorado. Los autores son partidarios de un sistema de habilitación, con pruebas exigentes. (5) Que desaparezcan los Departamentos que se equivoquen mucho y durante mucho tiempo o que practiquen «una endo-

gamia desenfrenada». (6) Que una universidad pueda declararse en bancarrota, «y puestos en la senda de la decadencia, ver menguar paso a paso su reputación hasta llegar al estado de invisibilidad virtual en la que una organización ya “no cuenta”. Sería una organización de las que “fallan permanentemente”, pero nos habríamos olvidado de ella» (p. 371). (7) Establecer presupuestos y subvenciones públicos diferentes en las universidades según su mérito. (8) Volver a una educación liberal. La dificultad está en encontrar los/as profesores que puedan impartir esa educación liberal. «Pero la educación profesional que hubiera de permanecer tendría que ser lo más rigurosa y exigente posible, y minoritaria» (p. 372). (9) Las universidades deben ser diferentes en cuanto a su nivel de investigación, con la posibilidad de que existan universidades con «casi nada de investigación». (10) Crear un «mercado universitario» de estudiantes, profesores, autoridades académicas, títulos, planes y recursos económicos. (11) Estimular la competencia entre universidades públicas y privadas, desarrollando un mercado de *rankings*. (12) Flexibilizar el sistema al máximo «para que tengan lugar la mayor parte de experimentos posibles, se multipliquen las reglas del juego, y los “juegos”, y que el mercado juzgue de su valor» (p. 374). Facilitar que haya universidades que se orienten principalmente a un objetivo o a otro. (13) Que cualquier persona que tenga poder lo tenga por poco tiempo, que tenga un poder limitado, y que sea responsable. El objetivo es aplicar este principio a

¹⁵ En la p. 366. Aquí se refiere a la Humanidad.

todos los niveles de la jerarquía. Además, proponen que «los dirigentes incompetentes desaparezcan de la escena lo antes posible» (p. 375). (14) Se debe ir hacia un espacio autorregulado, o con una agencia reguladora con atribuciones mínimas. Son excepción las titulaciones académicas que sean requisito de una titulación profesional¹⁶. (15) Tender hacia un mercado europeo de servicios profesionales que los autores consideran como probablemente irreversible. La sugerencia (16), último párrafo del libro, es un resumen de todo el estudio: *la libertad requiere diversidad*. Se refieren a diversidad de personas, de universidades y de países. La «larga y dramática historia de la universidad occidental, es la de unas plantas complejas y poderosas, cuyo crecimiento requiere el sol, el viento y la lluvia de un campo abierto» (p. 378). Con esta metáfora sociobiologista el libro concluye.

Se insiste en un mensaje positivo: la Universidad tiene un carácter liberador. El objetivo que los autores consideran más importante para el futuro es la «posibilidad de un tipo de universidad que contribuya a la consolidación y la mejora de un orden de libertad» (p. 363). Se sugiere superar la tradición dominante de la Universidad española, que es exce-

sivamente profesionalista. La solución es incorporar tradiciones ya existentes en España, pero que no llegaron a ser dominantes, como el modelo de educación terciaria de los jesuitas, o la tradición de la Institución Libre de Enseñanza (ver p. 363). La realidad es que no se trata solamente de un nuevo *orden de libertad*, sino además de un compromiso por la *acción social*. Para equilibrar esta posición, al libro le falta un análisis de la Universidad como institución reproductora de las clases sociales y la desigualdad social.

El mensaje subliminal del libro aparece en el título: *Educación superior y futuro de España*. Sugiere que el futuro de España depende de su educación terciaria. En realidad, no establece una relación causal; más bien supone que se produce un círculo virtuoso entre los dos factores. Esta relación es una hipótesis sociológica que el libro no llega a analizar. Para ser demostrada se necesitaría un segundo volumen. En España falta todavía un análisis plenamente sociológico de la Universidad, como proceso de estratificación social y como organización. Es un labor que, sin tardanza, debemos acometer desde la profesión sociológica.

Jesús M. DE MIGUEL

¹⁶ «La sociedad y la economía requieren que se impartan saberes para hacer frente a muchos problemas, pero no títulos profesionales que aseguren el monopolio de una tarea» (p. 377).

Midiendo el trabajo no remunerado

Contribución del trabajo no remunerado a la economía española: alternativas metodológicas

(Madrid, Instituto de la Mujer, Estudio 63, 2000)

El Rey Midas tenía la facultad o la desgracia de convertir en oro todo lo que tocaba. En nuestra sociedad, en nuestra civilización, tal facultad se convierte en una necesidad. Hay que asignarle valor pecuniario —pues del otro lo tiene razón de valor de uso— a todo lo que nos rodea. En caso contrario, se escapa del circuito de apreciación y hasta pierde la capacidad de medición. Por ello es de suma utilidad todo aquello que nos aproxime a valorar las actividades que la economía tradicionalmente había situado fuera del alcance del Rey Midas. No cabe duda que a las Ciencias Sociales, y en concreto a la Sociología, no les es posible omitir la cara oculta de la Luna por no brillar. La operación de adentrarse en esa área de oscuridad no es una aventura ni un riesgo, sino una ineludible necesidad.

La profesora María Ángeles Durán ha transitado abundantemente en la exploración, descubrimiento y explotación de estos recursos. Y fruto de esa ya veterana atención es la aparición de un nuevo trabajo que, bajo su dirección y, además, autoría de varios capítulos, estudia el modo y manera de valorar el trabajo no remunerado en España.

La obra consta, como puede deducirse de su título, de dos pretensiones científicas. Por un lado, ofrecer una metodología que, además, se aplica a ejemplos concretos como el trabajo no remunerado de atención a enfer-

mos y ancianos, la agricultura tradicional, los servicios de transportes no sometidos a mercado... Mientras que otro conjunto de trabajos nos alcanzan datos procedentes del cálculo del valor monetario de las actividades relacionadas con los diversos ámbitos considerados.

En la confección de este trabajo participan, además de María Ángeles Durán, otros investigadores, en su mayoría del Instituto de Economía y Geografía del CSIC, a cuyo esfuerzo se han agregado otros procedentes de la Universidad. La circunstancia de esta nutrida representación y del amplio abanico de temas analizados no disminuye lo más mínimo la coherencia del trabajo. Haber sido editado por el Instituto de la Mujer se justifica por ser precisamente las mujeres quienes en mayor medida se vinculan a una serie de actividades no remuneradas.

La principal apoyatura empírica sobre la que se fundamenta buena parte de las investigaciones incluidas en este libro procede de la Encuesta de Actividades No Remuneradas, realizada por el CSIC en 1995 —1.200 entrevistas a nivel nacional y a mayores de 18 años—, y la Encuesta de Nuevas Demandas Sociales, también llevada a cabo por esa misma institución el año 1990 —2.500 entrevistas a ambos sexos mayores de 18 años y sobre el último día laborable—. A estas investigaciones hay que agregar datos proce-

dentes de las Encuestas de Uso del Tiempo del CIRES (1991, 1995 y 1996), Encuesta sobre Demandas Sociales de Bienestar (CIRES, 1994), la Encuesta Socio-Demográfica (también del CIRES, 1991), el estudio del CIS sobre «el tiempo libre de los españoles en el fin de semana» (1982) y la Eurostat (1993...), entre otras fuentes no menos válidas. Base empírica no le falta a ninguna de las partes del libro, como tampoco su fundamentación teórica y metodológica.

Pero quizás lo más notable viene significado por los datos, casi me atrevo a designarlos revelaciones, que María Ángeles Durán y compañía nos aportan. Así, nos enteramos que la jornada real de trabajo remunerado más no remunerado, en un promedio anual, es de 56 horas para las mujeres y 36,4 para los hombres. Los varones sólo desarrollan un tercio del trabajo total requerido por la sociedad española... aunque obtienen el 69% del trabajo con contrapartidas directas... De acuerdo con otras fuentes, se conoce que en tiempo no vacacional el trabajo monetarizado es sólo el 46% del trabajo total, y que los varones emplean en trabajo monetarizado el 66% de su tiempo de trabajo, mientras que las mujeres el 77%. Por eso —comenta Durán— puede decirse que la economía española es como un *iceberg* porque flota gracias a los dos tercios del esfuerzo colectivo que permanece invisible.

Pero más impactante resulta el dato respecto a que puede estimarse el valor del trabajo no remunerado en una cifra equivalente al 99% del PIB, si la hora media de trabajo se valora un 20% por debajo de la hora media de trabajo remunerado, o el 124% si se valora por igual.

Nos enteramos que unos doce millones y medio de mujeres se dedican al trabajo del hogar en jornada de duración variable. Un 54% tiene un «ama de casa a tiempo completo», constituyendo el 21% de la población mayor de 15 años, siendo, por lo tanto, el grupo ocupacional más numeroso. No obstante, hay algo más de un millón de varones que dedican algún tiempo a labores del hogar. El «tiempo per cápita» que dedican las amas de casa a tareas del hogar es de 5,58 horas, a las que se tiene que agregar alrededor de otra hora más por tareas domésticas realizadas fuera del hogar (compra, gestiones, etc.). En lo que respecta a trabajo no remunerado, el cuidado de ancianos o enfermos, un total de 1,3 millones de españoles se dedican a estas tareas, ya que en un 14% de los hogares viven permanentemente más de dos generaciones. Los abuelos son frecuentemente aún hoy parte integrante e inseparable de muchos hogares españoles.

Con una visión prospectiva se nos dice que, para mediados del presente siglo, el 54% de la demanda de cuidados en España provendrá de niños y pensionistas. Actualmente en Europa los ancianos constituyen el 19% de dicha demanda.

Por enterarnos, nos enteramos que los españoles dedican el 0,09 de su tiempo a relaciones sexuales los días laborables, aunque emplean mayor dedicación a estas tareas el sábado (0,21) —ya se sabe lo del sábado sabadete...—. Rapidez o escasez que ocasiona que esta actividad no haya merecido la atención de ser contabilizada en términos monetarios por los autores de este estudio.

Juan MAESTRE ALFONSO

PEDRO TOMÉ MARTÍN y ANDRÉS FÁBREGAS PUIG

Entre Mundos. Procesos interculturales entre México y España(Zapopán, Jalisco [México], Colegio de Jalisco, Diputación Provincial de Ávila/
Institución Gran Duque de Alba, 1999)

En sus diferentes etapas de gestación, la disciplina antropológica ha contribuido a escribir la historia de algunas regiones. En el Renacimiento, América nació como idea en Europa desbordando las expectativas del humanismo, esto es, dando una primera versión del giro copernicano en el espacio de la antropología filosófica clásica, como señala Pierre Bastian. El instrumento privilegiado para afrontar este reto intelectual fue el viejo método comparativo que ensayaron otras grandes culturas humanistas, como la griega o la árabe.

Las relaciones que España y América han mantenido desde entonces han estado ordenadas de diversas formas al ejercicio, a veces despiadado, de la comparación. En el principio de estas relaciones el conocimiento comparativo llevaba impresa la huella bien profunda de la desigualdad pautada por la dominación. La práctica del dominio sustentó un duradero y potente paradigma explicativo, el evolucionismo, establecido precisamente sobre la base del método comparativo.

Para la Antropología, parece haber resultado traumático (a pesar de notables éxitos) el peso de los excesos del evolucionismo y el comparativismo asociado; sin embargo, las premisas de la evolución cultural, así como aquel método característico, resisten el paso del tiempo reeditándose en diferentes disciplinas y problemáticas. Desde uno y otro lado del océano, la

Historia, la Economía o la Ciencia Política continúan en la actualidad practicando la comparación metódica con semejantes propósitos (llámense civilizatorios, modernizadores, industrializadores o liberalizantes). ¿Qué sentido tiene para la Antropología actual recuperar el método comparativo? ¿Qué retos implica su restauración?

Entre los avances más significativos (y también definitorios) de la disciplina se encuentra el haber purgado la especulación universalista de los primeros tiempos con el desarrollo de una escrupulosa profundización en la investigación de campo. A veces el precio ha sido el relativismo, y un particularismo más próximo a la ambigüedad descriptiva que a la explicativa. Así, reconstruir la aplicación y legitimidad del método comparativo significa hoy recuperar sus ventajas heurísticas bajo el control de una rigurosa recogida de datos.

Entre Mundos es resultado de este doble compromiso. Por un lado, sus autores nos presentan una minuciosa práctica etnográfica, que parte de investigaciones previas de Fábregas en Jalisco y de Tomé en la Sierra abulense, y que se ha culminado con varias estancias conjuntas. La escasez de investigación antropológica comparativa entre México y España les anima en la tarea.

Al enfrentar la comparación entre México y España, se aparece uno de los tradicionales problemas que plan-

tea el método, la selección de las unidades de estudio. Tylor señalaba en 1889* la dificultad de aplicar el análisis comparativo a áreas cuyas semejanzas se han definido en un evidente proceso de difusión cultural. Pero Fábregas y Tomé remontan este obstáculo (quizá sólo aparente) adoptando la perspectiva de la ecología cultural. Así, la elección de los Altos de Jalisco y la Sierra de Ávila parece haberse dado más bien *a posteriori*. Siguiendo la propuesta de la lingüística estructural, los criterios de selección son elaborados a la vez que el análisis, siendo resultado, y no causa, de la comparación.

Esta sincronía del análisis con sus principios le da a la obra un carácter de «primera parte» que se consolida a medida que la lectura nos muestra su escasez de proposiciones genuinamente comparativas. El desarrollo y argumentación de este tipo de tesis constituye el segundo compromiso que se propone en la Introducción e incumbe a la restauración del método. Sin embargo, esta tarea permanece inacabada en la presente obra, si bien los autores se proponen satisfacer próximamente esta ausencia.

Apoyados en la perspectiva ecológica, como decíamos, Fábregas y Tomé dan cuenta de dos realidades sociales y culturales que evolucionan desde sus múltiples puntos comunes en sentido divergente. El impacto que en cada una ha tenido ese cambio cultural que podríamos identificar como

modernización ha implicado en cada caso efectos distintos, a pesar de un importante sustrato común. El análisis de esta evolución constituye uno de los aspectos más interesantes de la obra, así como una de las pruebas más importantes para el desarrollo de la antropología comparativa, por lo menos en la medida en que no se conforma con el ejercicio formal de la contrastación de modelos y afronta el reto que siempre significan los cambios.

Jalisco y Ávila comparten un campo áspero, un «paisaje de desolada belleza» que anuncia la vida dura del agricultor esforzado, abandonado por la tierra a la incertidumbre de la lluvia escasa y las tormentas fatales. El exiguo rendimiento del suelo ha sido complementado en la Sierra con la búsqueda trashumante de mejores pastos, mientras que los alteños han adaptado su ganadería a la actividad minera que también es fuente de riqueza para la región. En la adaptación a estos medios, los autores dan también relevancia a la convergencia histórica de otros elementos comunes. Así, ambas áreas han compartido históricamente el carácter fronterizo y las estrategias de ocupación características de asentamientos defensivos, con un peculiar vínculo de la familia con la tierra manifiesto en la importancia de la localidad y el valor identitario de los ranchos. Además, a diferencia de otros lugares de México, los Altos de Jalisco han profesado, desde la colonización, un catolicismo «castellano», que debido al origen peninsular de sus moradores ha permanecido ajeno a los sincretismos de la región, pues no era pro-

* «On a method of investigating the development of institution, applied to laws of marriage and descent», *Journal of the Royal Anthropological Institute*, n.º 18, 1889.

ducto de la evangelización americana. Como en la Sierra, el catolicismo impregna la sociedad y también el paisaje, articula la memoria y también la identidad.

En la actualidad, sin embargo, la importancia relativa de estos ingredientes socioculturales ha cambiado. Para el estudio del sentido del cambio los autores nos remiten a varios factores. Entre ellos es fundamental la diferencia de procesos demográficos en ambas áreas. Ciertamente, resulta llamativo el contraste entre el envejecimiento de la población serrana y la «abrumadora» presencia juvenil en los Altos. La clave está en la presencia de dos modelos muy distintos de emigración. Si la desertización castellana se explica por el desplazamiento de la gente joven a las ciudades, en Jalisco los jóvenes emigrantes vuelven a los Altos, convirtiéndose en importante motor de conservación y cambio al mismo tiempo. Este proceso lleva implicado una reformulación de la identidad a partir de experiencias de convivencia completamente distintas en las dos áreas y con respecto al pasado de cada una. Así, la dirección del cambio que toma la sociedad alteña se da a través de la importación por parte de los emigrados de modelos estéticos y comportamentales nortños, mientras que la Sierra evoluciona hacia comunidades nuevas donde la presencia ausente del veraneante define nuevas pautas de convivencia.

Dando cuenta de estas transformaciones, *Entre Mundos* nos lleva desde

la memoria del pasado al boceto de «los rumbos posibles» caminando entre «los paisajes y la gente», cruzando la historia, los cambios políticos, las innovaciones tecnológicas o algunos nuevos valores. Las viejas incertidumbres del campesino que escrutaba el cielo se han venido transformando en estos años en la espera expectante de las subvenciones de la Comunidad Europea o la apertura de nuevos mercados. Ávila y Jalisco han resuelto su epopeya mundana en modos distintos a pesar de sus semejanzas. Unos abandonan las eras por el *bienestar* urbano que crece en Europa, mientras otros diversifican y modernizan su producción, transformándose para ambos las costumbres y adaptándose a los nuevos sentidos del presente.

La pertinencia del análisis comparativo de cara a descubrir las dimensiones profundas de esta transformación resulta óptima, logrando atrapar en la descripción etnográfica aquella cualidad de las culturas que más a menudo se escamotea, su dinamismo, lo que de vivo y permanentemente asombroso hay en ellas. No está de más señalar que la historia del análisis comparativo se reanuda cada vez que la conciencia repara con asombro tanto en las diferencias como en las semejanzas. Y es que el poder de la comparación, y su constancia, no reside tanto en la pertinencia científica del método, que también, cuanto en el desafío cotidiano de la realidad que sorprende al sujeto *comprensivo*.

Mónica CORNEJO VALLE