

LA EDUCACIÓN LIBERAL COMO LA FORMACIÓN DEL HÁBITO DE LA DISTANCIA

Víctor Pérez-Díaz

ASP Research Paper 37(a)/2000

Sumario

1. Educación para qué: los objetivos del orden de libertad y de la *societas cupiditatis*
Un orden de libertad
La *societas cupiditatis*: una primera reflexión
La educación de una *societas cupiditatis* en las condiciones actuales
2. La primacía de la educación liberal en la universidad
Qué significa una educación liberal como educación para la distancia
3. El tipo ideal, los nombres y las cosas
¿Llamando a las cosas por su nombre?: los problemas de la “así-llamada universidad”
El uso condicional y transitorio de los nombres

Publicado en Varios Autores, *Formación y Empleo*, Madrid, Fundación Argenteria-Visor, 2000, Programa de Economía Familiar, Colección Economía Española, vol. XV.

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

ASP Research Papers

Comité de Redacción /Editorial Board

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

Comité Científico Internacional /International Scientific Committee

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

© Víctor Pérez-Díaz

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

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

La educación debe ser una aunque los niveles educativos sean varios. Como ya vio Comenius hace tres siglos y medio, conviene distinguir en el sistema educativo experiencias muy diferentes pero todo él responde, o debe responder, a un objetivo unitario (Garín 1968: 213). Éste es el de preparar a cada nueva generación para que entienda la realidad del mundo de los adultos al que va accediendo, paso a paso, y asuma su responsabilidad por él, para continuarlo y para modificarlo. Continuarlo requiere identificarse con el mundo y habituarse a él; modificarlo, distanciarse de él y vivirlo con, al menos, un punto de incomodidad.

Los primeros niveles de la educación, los de la enseñanza primaria y secundaria, conciernen a los niños y los adolescentes. Son los niveles de la llamada educación general. Pensando en esta educación, Hannah Arendt escribió páginas muy sugestivas en su ensayo sobre “La crisis de la educación” (Arendt 1977: 173-196). La clave de la educación, dice Arendt, reside en la natalidad, es decir, en el fenómeno de la aparición continua de nuevas generaciones que entran en el mundo y tienen que encontrar su camino en él. Ese mundo se lo dan las generaciones anteriores. Éstas son responsables del mundo que han hecho y entregan a las siguientes. Aquéllas educan a éstas desde una posición de autoridad, que es la forma que adopta su responsabilidad por el mundo que transmiten a la generación siguiente.

Por esta razón, piensa Arendt, la educación de los niños y los adolescentes no debe hacerse reduciendo su experiencia a la de su propio mundo, sino en una situación de convivencia con los adultos que les educan. Por esto, Arendt sostiene, en una polémica con los educadores pragmatistas y progresistas de su época, que el objetivo de la educación de niños y adolescentes no se reduce al desarrollo de sus capacidades, sino que exige el aprendizaje de materias sustantivas, las cuales constituyen una suerte de fragmentos del mundo de los adultos que, en su momento, heredarán, y que tienen que ir entendiendo “tal como es”. Y por eso, la experiencia educativa no debe tomar como modelo el juego, sino una mezcla de juego y de trabajo con una dosis creciente de este último, porque los educandos deben habituarse al esfuerzo necesario para conservar y para modificar el mundo de los adultos, y para vencer las resistencias que se oponen a ese esfuerzo.

Esta interpretación de Arendt, profunda, es, sin embargo, insuficiente. Lo es en la medida en la que sobrevalora la dimensión de la educación como aprendizaje de un mundo del que la nueva generación se va haciendo responsable; y, por implicación, infravalora la dimensión de la educación como distancia respecto a ese mundo por parte de una

generación que todavía no es plenamente responsable de él, y que incluso puede negarse a serlo.

Esta doble dimensión de la educación, como aprendizaje y como distancia, afecta a todos sus niveles. Por esto, ya en la educación general, debe haber lugar para una educación de la distancia respecto al mundo cotidiano (una necesidad que, por lo demás, ha sido tradicionalmente cubierta de las formas más variadas, incluida la de los cuentos de hadas de la infancia). Y esta misma dimensión es la que debe ser desarrollada sustancialmente, y adoptar una forma propia, cuando se pasa de un nivel a otro de la educación, hasta llegar a la educación superior, en la cual esa dimensión debería llegar a ser predominante.

Tras pasado un umbral, definido de modo convencional y distinto en cada momento y lugar, los adolescentes comienzan a ser tratados como adultos. Se les atribuye responsabilidad civil y penal. Se les atribuyen los derechos y deberes cívicos correspondientes. Se les puede convertir en soldados, y obligarles a dar la vida por la patria. Se les supone capaces de asumir responsabilidades familiares como padres y madres de unos hijos. Se les ofrecen oportunidades para insertarse en el sistema económico como trabajadores, autónomos o empresarios.

En este momento, se les ofrece, también, una alternativa. Pueden optar por una inserción directa en el mundo de los adultos. O pueden dar un rodeo antes de llegar a ese mundo, ubicarse provisionalmente en una “comunidad liminar” (Turner 1974), y embarcarse en un rito de iniciación singular y, en cierto modo, contradictorio. Por un lado, pasarán por una experiencia híbrida entre la de adolescentes sin recursos propios y dependientes de un subsidio familiar o social, y la de adultos. Por otro, la educación les dará la oportunidad de ver el mundo de los adultos a distancia, y de insertarse en él más tarde, presumiblemente en mejores condiciones.

Hay, pues, una profunda continuidad entre los dos niveles educativos, general y superior, puesto que de ambos forman parte (aunque no en la misma medida y la misma forma) tanto la educación para la responsabilidad por el mundo como la educación para la distancia (y la falta de responsabilidad) respecto a él. En consecuencia, al término del proceso educativo en su conjunto debería quedar claro para el educando que el mundo no le ha sido dado (contra lo que pensaba Arendt), sino sólo propuesto. La educación no le inserta en una tradición, sino que le deja en un paisaje donde hay un abanico de tradiciones, y donde él tiene que elegir su hueco y su senda. Esta condición de disponibilidad del educando debería hacerse más patente en la última parte de su educación, en la

educación superior, si bien nunca debería estar ausente totalmente en las etapas previas.

1. Educación para qué: los objetivos del orden de libertad y de la *societas cupiditatis*

En una consideración ideal, la educación debería estar orientada a conseguir que los educandos se prepararan para formar parte de un mundo en el que se conservara lo fundamental, al tiempo que se modifican continuamente todas y cada una de sus partes para adaptarlas a las circunstancias. ¿Cuál es ese mundo ideal que se trataría de conservar y de modificar de esa manera? Cada cual responderá a la pregunta según sus inclinaciones. En mi caso, tomo como punto de partida un postulado cuyo contenido describiré brevemente, pero que no voy a justificar aquí.

Parto del supuesto de que el mundo ideal de nuestras sociedades occidentales modernas está fundado en dos conjuntos de valores: los valores propios del orden de libertad, y los valores propios de un tipo de *societas cupiditatis* en la cual la persecución de los tres objetivos de la riqueza, el poder y el honor se lleva a cabo de un modo compatible con el mantenimiento del orden de libertad.

Un orden de libertad

En la medida en que las sociedades pretenden realizar, de una manera más o menos aproximada, el valor de un orden de libertad, *en esa misma medida* el sistema educativo debe asegurar una experiencia educativa que ayude a conseguir una sociedad de gentes libres y ciudadanos responsables, con los conocimientos, la capacidad de juicio, los hábitos mentales y las actitudes morales correspondientes.

Si el sistema educativo apunta hacia la consecución de un orden de libertad, y el sistema político correspondiente, esto supone dos cosas. En primer lugar, una educación tanto para la libertad individual como para un orden de libertad. Se trata de asegurar una educación orientada a que los individuos sean capaces de ejercer su libertad, estén dispuestos a hacerlo y sean respetuosos con la libertad de los demás. Ello implica una educación para vivir dentro de un entramado institucional que hace posible ese ejercicio de la libertad, lo que incluye, entre otros componentes, el de la economía de mercado

En segundo lugar, ello supone una educación orientada a robustecer ‘la ciudad’, es decir, una relación entre ciudadanos y políticos en la que se establece tanto una autoridad pública limitada y

responsable como un espacio público robusto. Se trata de formar ciudadanos responsables, capaces de seleccionar y retener la información relevante sobre los asuntos públicos, hacerse un juicio razonable sobre ella y comunicarlo a los demás, formando así parte de una comunidad de conversación. Sólo así podrán juzgar a sus dirigentes políticos, seleccionarlos razonablemente y despojarles de sus cargos llegado el momento. En caso contrario, corren el riesgo de convertirse en una masa de gentes emocionales e irreflexivas a merced de políticos demagógicos.

La societas cupiditatis: una primera reflexión

En la medida en que suele observarse que la inmensa mayoría de los miembros de nuestras sociedades occidentales, en tanto que *societates cupiditatis*, están empeñados en mejorar su riqueza (y su nivel de vida), su poder y su honor (o estima social), y *en la medida* en la que la persecución y el logro de esos empeños es compatible con el orden de libertad antes mencionado, puede concluirse que *en esa misma medida* conviene una educación que prepare a las gentes a ser ‘gentes de este mundo’, y miembros activos de la economía, la política y la vida social, en las circunstancias del momento.

Obsérvese que no me pronuncio sobre cuál sea la importancia que cada cual quiera atribuir a los valores de nuestra *societas cupiditatis* de tipo occidental, en última instancia. De hecho, una de las características de las sociedades libres es que no hay una jerarquía de valores a la que todos debamos someternos, y mucho menos estamos obligados a someternos precisamente a la jerarquía de la mayoría de los miembros de la sociedad en cuestión.

Así por ejemplo, para alguien como Pascal, poner el corazón en el deseo de riqueza, de poder o de gloria, es poco menos que perderse en una operación de *divertissement* o distracción de lo que verdaderamente importa; aunque, dado que estamos en este mundo, tampoco hay razón suficiente para despreciar totalmente las vías del mundo a condición de que pongamos el centro de nuestra atención en la relación con Dios (Pascal 1950 [c. 1658]: 64 y ss.). Para alguien como Schopenhauer, dejarnos llevar por nuestros deseos solamente nos promete una dosis mayor de sufrimiento, de manera que más nos vale, si podemos, evitar hacerlo, o, si no podemos, adoptar, al menos, algunas reglas prudentes para reducir nuestra implicación en el mundo y minimizar el desastre (Schopenhauer 1988 [1851]). Para Nietzsche, un actitud de “sí a la vida” y una voluntad de vivirla con intensidad abre un horizonte potencialmente ilimitado de deseos que realizar, y de libertad que ejercer, lo cual no es obstáculo para

aplicar reglas prudentes “de sagacidad y de auto-defensa”, orientadas a evitar situaciones en las que uno está obligado a gastar su energía teniendo que decir “no” continuamente, o a poner en suspenso e inhibir la capacidad de iniciativa (Nietzsche 1979 [1888]: 63-64). Para un monje trapense, para un anarquista, para un individuo poseído por el instinto adquisitivo económico o el instinto de poder político, la jerarquía de los objetivos valiosos de la vida puede ser muy diversa.

Sin embargo, el hecho es que la conducta efectiva de la mayor parte de las gentes (incluidas las llamadas elites) de nuestras sociedades occidentales revela una jerarquía de preferencias articulada en torno a los valores de la riqueza, el poder político y el honor social, lo cual se expresa a través de una especie de *communis opinio* que establece “las vías reconocidas del éxito en este mundo”; aunque haya solitarios, artistas, filósofos, espíritus religiosos y otros muchos individuos de los oficios más diversos que no las reconozcan como tales, y (probablemente con muy buenas razones) las desdeñen.

La educación de una societatis cupiditatis en las condiciones actuales

Si el sistema educativo debe apuntar a la consecución de los objetivos de una *societas cupiditatis* compatible con un orden de libertad *en las circunstancias actuales*, ello tiene consecuencias sobre cómo prepare la educación a las gentes para que participen en la economía, la sociedad y la política.

Para empezar, se trata de establecer una educación congruente con una vida económica orientada hacia el crecimiento, es decir, hacia un aumento indefinido de la producción y de los niveles de ingresos y de bienestar, en las condiciones de la época. El discurso habitual a estos efectos es el siguiente. Se nos suelen cantar las virtudes de una educación para la innovación continua, que sea coherente con la tendencia de una economía de mercado que se mueve en la dirección de una economía del conocimiento. Se intentaría formar gentes capaces de entender esa tendencia, y dispuestos a responder los retos de la globalización y la llamada terciarización de la economía, y a insertarse en procesos de producción de bienes y servicios de una calidad cada vez mayor, y que incorporan más contribuciones de la ciencia y la tecnología. A esto cabe añadir que una parte creciente de la opinión pública de los países occidentales introduce aquí el matiz importante de que aquel crecimiento debe ser “sostenible”, es decir, respetuoso del medio ambiente.

A continuación (y en consonancia con lo anterior) se trata de conseguir una educación orientada a favorecer una experiencia del empleo como un aprendizaje permanente. El objetivo es formar gentes capaces de entender que las oportunidades de empleo y la educación están asociadas cada vez más íntimamente; que los empleos relativamente estables, de calidad y con ingresos altos están relacionados con mayores niveles de educación; y que, en cambio, las probabilidades de paro, y de empleos precarios, de baja calidad y con bajos ingresos son sustancialmente mayores con menores niveles de educación.

Asimismo, parece que conviene establecer un sistema educativo congruente con el objetivo de conseguir un grado razonablemente alto de cohesión en la sociedad. Los educandos deben llegar a ser capaces de entender que la cohesión social disminuye si se amplía desmedidamente la distancia social entre un segmento social y otro, y, en particular, entre uno de gentes bien educadas y otro de gentes con escasa educación, y que esto, a largo plazo, tiene consecuencias negativas no sólo para la economía sino, sobre todo, para el mantenimiento de un orden de libertad.

Implícito en el objetivo anterior está el de conseguir un tipo de educación que favorezca el desarrollo de una articulación de sentimientos de identidad colectiva, de alcance y de intensidad diversos. Dejando aparte el sentimiento tradicional del patriotismo local, y los sentimientos de pertenencia a iglesias, comunidades profesionales u otras formas de asociación (cuya importancia tiende a aumentar), hay dos o tres grandes identidades colectivas ligadas a un territorio que conviene articular: el patriotismo o nacionalismo civil (o civilizado) que expresa la vinculación a una comunidad política; eventualmente, un sentimiento de supra-nacionalismo como el que se puede dar, por ejemplo, en Europa; y otro de alcance aún más dilatado, cosmopolita o universal, que, eventualmente, puede abarcar el mundo entero.

Por el momento (y se trata de un momento que puede durar muchísimo), el nacionalismo civil referido a una comunidad política parece ocupar una posición central en este cuadro de identidades colectivas, y, por eso, es en este ámbito donde se plantea, con una insistencia singular, la conveniencia de un tipo de educación que prepare las gentes para la vida política, es decir, la vida de la *polis*. Se trata, por ello, de formar gentes capaces de entender las líneas maestras de unas políticas públicas sensatas (económicas, sociales, educativas, internacionales), y dispuestas (eventualmente) a apoyarlas. Esto implica una educación que fomente en las gentes su disposición a defender un orden de libertad y, al tiempo, a hacer suyos, en una medida y de una

manera razonables, algunos objetivos colectivos de la comunidad en cuestión. Esto último supone una educación encaminada a desarrollar en las personas su capacidad para participar en un debate amplio y continuo en torno a la definición del contenido y el alcance de los llamados intereses nacionales.

2. La primacía de la educación liberal en la universidad

Las universidades han sido, y todavía son, las piezas centrales del sistema de educación superior al menos en Occidente. La universidad ha nacido como una asociación de maestros y discípulos reconocida por la autoridad pública, la cual le otorga determinados privilegios, supuestamente como contrapartida a las funciones o misiones que aquélla debe cumplir. Los privilegios pueden ir del simple reconocimiento de los títulos académicos (como ocurre, por ejemplo, en los Estados Unidos) al reconocimiento de títulos que habilitan para el ejercicio de una profesión (como sucede en Europa).

La universidad occidental tiene una historia a sus espaldas complicada y prolongada (más aún que la de los estados nacionales). Ha sido y es una experiencia muy diversa, con múltiples variantes. En ella se han puesto de manifiesto muchos objetivos e idearios educativos, por no hablar de formas de organización. Sin embargo, cabe construir un tipo ideal que sirva, por una parte, como un referente analítico para el mejor entendimiento de esas variantes, y, por otra, como un ideal normativo para las tareas del presente.

Ese tipo ideal no es el resultado necesario de la historia, en este caso, la historia occidental. La historia no entiende de desarrollos necesarios. Como señala Michael Oakeshott “en el entendimiento de los sucesos que tiene el historiador ninguno es accidental y ninguno es necesario o inevitable” (1991a: 172). El historiador “conoce el acontecimiento como una ocurrencia inteligible... como una convergencia inteligible de decisiones y acciones humanas” (*Ibidem*:172). Las universidades, como cualesquiera otras instituciones y asociaciones, han sido y son sólo “ocurrencias inteligibles”. De manera que la definición de las misiones de la universidad en un discurso típico-ideal es simplemente la propuesta de un esquema de inteligibilidad y de una norma que nosotros, desde nuestra situación particular, apliquemos a la diversidad de las experiencias históricas del pasado y del presente.

La definición típico-ideal que propongo es una variante de la tradicional en los medios académicos y políticos del último siglo. En efecto, parece haber un consenso (relativo) en atribuir a las universida-

des tres misiones fundamentales, que serían las de impartir una educación liberal, proporcionar una educación profesional y contribuir al desarrollo del conocimiento, y en particular del conocimiento científico.¹ Pues bien, de estas misiones, la primera es, a mi juicio, con diferencia, la más importante y cualifica o matiza a las otras. Con esto quiero decir que la educación liberal debe estar orientada a realizar directa y deliberadamente el objetivo de una educación para el distanciamiento, o la libertad, respecto al mundo, la cual, por ello, debe constituir la pieza clave de la educación universitaria, y que la educación profesional y la investigación científica características de la educación superior universitaria deben estar sustancialmente afectadas por ese componente liberal.

Según esta interpretación, la universidad hace suyos una mezcla de ideales liberales y utilitarios en la forma siguiente. En primer lugar, hace suyo el ideal ‘no utilitario’ de una educación liberal, orientada a la formación de gentes libres que, como tales, tengan un “hábito de la mente” (como diría John Henry Newman: 1947 [1852]: 90) y ciertos rasgos de un carácter moral coherentes con un orden de libertad. En segundo lugar, la universidad incorpora el ideal ‘utilitarista’ de una educación profesional que se combina, sin embargo, con elementos liberales tácitos o explícitos, tales como los valores de la distancia respecto de los poderes políticos, económicos y sociales del momento, de la veracidad y el respeto a los criterios de la ciencia correspondiente y a las prácticas expertas del oficio en cuestión, y de la vocación de servicio a la comunidad. Y, por último, la investigación científica en la universidad debe responder a un ideal mezclado de componentes ‘liberales’ y ‘utilitaristas’, pues debe estar orientada al desarrollo del conocimiento como un valor en sí mismo y, al tiempo, como un instrumento al servicio del proyecto de una *societas cupiditatis* interesada en el control y la explotación (razonables) del mundo.

Qué significa una educación liberal como educación para la distancia

La función de la educación que consiste en desarrollar la capacidad de distancia respecto del mundo que nos rodea equivale a la de crear un ámbito de libertad respecto a él. De aquí que parezca apropiado denominar a la educación correspon-

¹Una referencia clásica a esta división tradicional de las funciones o las misiones de la universidad es Ortega y Gasset (1930). La sugerencia de una cuarta función de regulación de la estructura social puede verse en Pérez-Díaz (1987: 270 y ss).

diente como “educación liberal”, no tanto porque se refiera a gentes que son ya libres (o porque, como sugería Casiodoro, porque se refiera a gentes “del libro”, cuya lectura y relectura pudieran contribuir a hacerles libres; Garin 1968: 53), sino porque es una educación sustancialmente orientada a hacer de ellas gentes (aún más) libres.

Como he dicho antes, cuando llega el momento justo del tránsito de la adolescencia a la edad adulta, se abre la alternativa entre un proyecto de vida que implica la inmersión inmediata en la vida adulta (normalmente) para la satisfacción de los deseos de riqueza, poder y honra correspondientes, y un proyecto de vida más complejo cuya etapa inmediata es un rodeo en la senda de conseguir (quizá) esos mismos objetivos. El rodeo tiene un coste económico y tal vez algún coste psicológico inmediato, compensado por una experiencia satisfactoria en sí misma y por la expectativa de un beneficio económico a largo plazo. Se pierde la oportunidad de un trabajo remunerado, y se ha de vivir de un subsidio familiar o público, y en una situación de dependencia total o parcial. A cambio, se consigue una educación profesional que permitirá, después, una integración probablemente bastante más ventajosa en el mercado de trabajo, y, al tiempo, se tiene la oportunidad (en principio) de obtener una amplia educación liberal.

En principio, gracias a esa educación liberal, el educando se encuentra con que, justo en el momento de acercarse a la entrada en el mundo, con la mano en el pomo de la puerta, en lugar de abrirla y dar el salto de la inmersión en él para utilizarlo pragmáticamente, tiene la posibilidad de detenerse, abrir un paréntesis en la vida y, aprovechando la ocasión, ver el mundo como a través de un cristal, a cierta distancia.

En esa distancia y ese espacio aparece la universidad, como el lugar en el que (desde un punto de vista típico-ideal) se da no una mera instrucción, sino una “educación”. Para Michael Oakeshott esta educación “es el proceso de aprender a conocerse y a hacer algo de sí mismo, en circunstancias de sumisión a cierta guía y cierta disciplina... Es un proceso dual en el cual gozamos al iniciarnos en una civilización, y al hacerlo descubrimos nuestros propios talentos y aptitudes respecto a ella... una civilización (y en particular la nuestra) puede ser considerada como una conversación que se lleva a cabo entre una variedad de actividades humanas, cada una hablando con una voz y un lenguaje propios; por ejemplo, las actividades implicadas en la conducta moral y práctica, la fe religiosa, la reflexión filosófica, la contemplación artística o la investigación y la explicación científicas...” (Oakeshott 1991b: 187). El resultado debería ser el de un

individuo capaz, dispuesto y habituado a conversar en los diferentes lenguajes de las actividades correspondientes. De ello puede inferirse que el individuo así educado debería estar habituado a no dejarse encerrar en ninguno, y a mantenerse a cierta distancia de todos y cada uno de ellos.

Esta idea de una conversación múltiple y de la distancia que semejante conversación lleva consigo es afín a la constituye el núcleo del pensamiento de Newman, y que éste desarrolla en su *The Idea of a University*, a la hora de fundar la Universidad de Dublín a mediados del siglo XIX.

Basándose en una antigua tradición universitaria, que él identifica con la tradición de la Universidad de Oxford, Newman estima que la educación en la universidad debe orientarse a la realización del ideal de lo que él llama un *gentleman* (Newman 1947 [1852]: 137 y ss., XXVIII). Para marcar las diferencias, Newman insiste en que “educación es una palabra de rango superior” (“*a higher word*”) (*Ibidem*, 128: 101) y no debe confundirse con la mera enseñanza profesional utilitaria. Para él, el producto característico de la educación es un hábito de la mente, un hábito filosófico (*Ibidem*: 90). Lo que ese hábito produce en el sujeto es una fuerza serena, una capacidad de comprensión y una habilidad para captar el núcleo de un argumento, por contraposición a una actitud obstinada, llena de prejuicios, destemplada, inestable y carente de foco (*Ibidem*: XXXIII y XXXIV).

Semejante educación está orientada a desarrollar la capacidad de juicio, entendiendo por juicio un principio de energía y de actividad intelectual, un poder formativo (*Ibidem*: 118). “El juicio es la clave para el negocio, la literatura y el ejercicio del talento en general, y da [a la persona] la capacidad para dominar el tema que escoja y para capturar el núcleo de la cuestión de que se trate” (Newman 1947 [1852]: 154). La adquisición de juicio trae consigo la excelencia intelectual, la ampliación de horizontes y la ilustración de la mente, y otras cualidades connaturales con un conocimiento dilatado (*Ibidem*: 107), y su resultado final es, y ésta es la clave del razonamiento de Newman, la formación de un ser racional (autónomo) y no de una pieza en una maquinaria (*Ibidem*: 148-149).

Su razonamiento está dirigido contra los utilitaristas, que centrarían su interés en una educación instrumental, para un oficio o una profesión. Esta última sería la posición de los representantes de las universidades escocesas a los que se refiere New-

man.² En contraste con ellos, Newman insiste en la virtud de una educación liberal en la que se cultiva el conocimiento como un fin en sí mismo, de la misma manera que se puede cultivar la salud como un fin en sí mismo (*Ibidem*: 145), y un fin diferente, por tanto, de los fines del poder, la riqueza y el honor que pueden alcanzarse a través de él. Una educación liberal sería, desde este punto de vista, independiente de cualquier secuela o consecuencia (*Ibidem*: 95, 97).

Esta independencia de la educación respecto a sus efectos, esta especie de inconsecuencia, hay que entenderla como una reafirmación de un tema clásico de nuestra tradición occidental que se encuentra también (de formas diversas) en otras culturas. Es el tema de la formación de la autonomía del ser humano al que se refiere Confucio cuando dice que “el hombre educado no es un utensilio para ser usado”. En esta concepción de las cosas, la educación debe contribuir a proporcionarnos una distancia, una libertad, frente a un mundo que no nos es dado, sino propuesto. Esa distancia abre un espacio que nos permite situar el mundo del aquí-y-ahora en una secuencia temporal más amplia y compararlo con posibilidades alternativas. También puede permitirnos colocar en segundo lugar las pulsiones al control del mundo, que son características de nuestra *societas cupiditatis* occidental, y desarrollar nuestra sensibilidad para ser testigos, y quizá “pastores”, de la realidad inagotable de la experiencia humana, la vida y el conjunto del ser (en los términos del Heidegger de su “Carta sobre el humanismo” y la filosofía de sus últimos años: 1993 [1948]).

El espacio al que me refiero es no sólo el espacio interior de cada educando, sino también un espacio público donde los jóvenes puedan encontrarse y conversar con gentes de otra edad y con el legado escrito de generaciones desaparecidas (los libros que pueden hacernos libres)³. En ese espacio puede realizarse el sueño humanista (pero ya anticipado en el renacimiento carolingio) (Garin 1968: 51) de la trabazón entre *ratio et oratio*, o la aspiración de Giambattista Vico a la armonía entre la sabiduría, la prudencia y la elocuencia (Vico 1993 [1699/1703]).

²Se encuentra un eco de la polémica de Newman con los utilitaristas escoceses en las páginas del reportaje especial de *The Economist* titulado “Survey universities”, en el número del 4 de octubre de 1997, en el cual los redactores de la revista adoptan una posición afín a la de los utilitaristas.

³Pero que también pueden ser un obstáculo para nuestra libertad, como recuerda Nietzsche (1979 [1888]: 64).

El desarrollo de la *ratio* se refiere no sólo al de los saberes en sí mismos, sino sobre todo al de ciertas capacidades de los educandos: a la disposición a reflexionar de manera objetiva y ponderada, a observar y experimentar, a imaginar explicaciones y ver sus pros y sus contras, a seguir pacientemente los nexos causales de las cosas, y a hacer todo esto en una comunidad de conversación. Para ello, hace falta formar individuos dispuestos a una discusión abierta, crítica y autocrítica (Popper 1976).

Este tipo de discusión no debe reiterar el método de las disputas de los escolásticos tardíos, con su tendencia a la argucia verbal (denunciada por los humanistas y moralistas del comienzo de la modernidad, tales como Vives, Rabelais o Montaigne: Garin 1968: 142-194; Durkheim 1982 [1904/1905]: 227-284) y su propensión a (si se me permite utilizar el lenguaje teatral) una “sobreactuación” argumentativa que recubriría una vehemencia irrazonable y dogmática. Por el contrario, como ha señalado con acierto William Warren Bartley III, la disposición a distanciarnos de nuestras propias teorías, entendidas como meras conjeturas, susceptibles no de ser justificadas sino sólo falsificadas o corroboradas provisionalmente, está ligada al hábito de acompañar todas nuestras tentativas de conocer las cosas con la pregunta popperiana por excelencia, “¿bajo qué condiciones esta teoría sería falsa, o quedaría falsificada?” (1990: 254).

Esta pregunta, dirigida *urbi et orbi*, nos coloca en la situación de esperar una respuesta que puede llegar desde cualquier ángulo. *Ratio et oratio*, o *sapientia et eloquentia*, estarían indisolublemente ligadas porque aquella pregunta se dirige a una comunidad (o una serie de comunidades); y porque el desarrollo tanto de los saberes como de las capacidades cognitivas (y en primer término, la de saber preguntar) de los educandos se realiza en el marco de una conversación, lo que requiere el cultivo de un arte de la comunicación y de una capacidad retórica.

Una conversación que abarca, en principio, todas las cosas, e insiste en explorar los cimientos y las fronteras del mundo implica una curiosidad universal e irreprimible. Por esto, la educación liberal se orienta a la formación de gentes sólo a medias adaptadas a su tiempo y lugar.

En el arranque de sus reflexiones sobre la *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* (centrada en la experiencia francesa), Durkheim critica la obsesión de sus contemporáneos por convertir a los alumnos en “hombres de su tiempo”, y preconiza un enfoque más amplio por el cual se considere no al hombre de cada instante sino al hombre “en el conjunto de su devenir”, e incluso se

tenga en cuenta no sólo su historia pasada, sino también, revisando esa historia, la que no ocurrió pero hubiera podido ocurrir (Durkheim 1982 [1904/1905]: 36-40). En última instancia, esta posición de Durkheim apunta en la misma dirección que la de las reflexiones antes expuestas sobre la educación liberal, y converge con ellas. Porque si entendemos la historia como un repertorio de posibilidades, su estudio nos libera de su peso sobre nosotros, y nos deja relativamente “disponibles” ante el presente. Por esto, desde el punto de vista del carácter ideal de una educación liberal, la educación está para hacer hombres de su tiempo que, precisamente por serlo, no lo sean del todo.

Dado que el tiempo implica cambio, diversidad, muerte y renovación continuas del mundo, la fidelidad al mundo y la capacidad para actuar efectivamente en él implican la distancia y, en cierto modo, la infidelidad respecto al mundo en su estado presente. Tal vez por esto sugería Schopenhauer que era un mal indicio del carácter moral e intelectual de un joven que éste supiera demasiado bien y demasiado pronto cómo arreglárselas en la vorágine y los negocios de la vida, y se encontrara en ellos como en su elemento, y actuara como si hubiera “nacido ya sabiendo” (Schopenhauer 1988 [1851]: 307).

3. El tipo ideal, los nombres y las cosas

Puede ocurrir que las universidades de este y aquel lugar, en este y aquel momento, aun reconociendo formalmente el ideal de la educación liberal, y aun llamándose y pretendiendo ser universidades liberales, no lo sean.⁴ Ha ocurrido con frecuencia, ocurre hoy y ocurrirá mañana. Ante ello, cabe adoptar varias estrategias: una minimalista, otra maximalista, y una tercera más prudente.

La estrategia minimalista daría por perdida la batalla inmediata, pero intentaría bien contribuir a una victoria estratégica a muy largo plazo, bien dar testimonio de la verdad ante un *deus absconditus*. Con ella, se trata de no perder tiempo y energía en batallas verbales. Se elige un nuevo nombre para

⁴Como suele suceder con bastantes de las universidades europeo-continetales que, en su forma actual, derivan originalmente del modelo francés, llamado por algunos “napoleónico”. Se trata de un modelo de la universidad orientado a proporcionar una educación profesional en las facultades correspondientes, que relega la educación liberal a una fase previa (la del bachillerato en los liceos) o a facultades o escuelas específicas (como la Escuela Normal). Con el tiempo, estas universidades han podido, además, masificarse y reducir su nivel de calidad.

instituciones educativas que proporcionen una educación liberal y cumplan fines profesionales y científicos con rigor (sin dejarse contaminar por la tendencia al aumento de tamaño de las organizaciones educativas, ni por la explosión informativa y de las publicaciones académicas, lo cual tiene poco que ver con el desarrollo del conocimiento, y menos con la educación liberal). Se llevan adelante experimentos educativos en terrenos protegidos del ruido y la agitación del entorno, aprovechando que quizá éste está demasiado distraído consigo mismo como para impedir los experimentos. La estrategia minimalista evita el enfrentamiento directo con una coalición de intereses creados (de funcionarios, profesores, políticos, padres de familia y estudiantes) demasiado poderosa, y elude el intento de contrarrestar la inercia de las instituciones.

Tal vez, quienes adoptan esta estrategia minimalista se dejan llevar del temor a las posibles consecuencias de la estrategia contraria, es decir, la maximalista de quienes se empeñan en modificar las cosas a corto plazo cuando las circunstancias históricas son demasiado desfavorables. Los partidarios del minimalismo temen que a los reformadores rigurosos y puristas les pase algo parecido a lo que sugiere Sócrates a Glaucón en el libro VII de la *República* que les sucede a quienes habiendo salido de la caverna, y habiendo visto las cosas a la luz del día y comprendido cómo son realmente, vuelven a la cueva e intentan persuadir a sus antiguos compañeros de oscuridad de que lo que ellos consideran las cosas mismas son sombras de objetos artificiales que, a su vez, remedan ser las cosas. Y les sucede, recuerda Sócrates, que sus antiguos compañeros, primero incrédulos y luego airados, se les enfrentan y acaban con ellos, de una forma u otra (Platón 1973 [siglo IV a.C.]: 749).

Ahora bien, el simple hecho de que (queriendo evitar un atentado contra la filosofía) descartemos, por costosa y arriesgada, una estrategia maximalista *no* nos obliga a una estrategia minimalista. Algunas veces ocurre que *in medio virtus*. Por eso, hay lugar para abogar por una estrategia prudente, que se atenga a los principios pero tenga en cuenta las circunstancias de su aplicación. Si se adopta esta estrategia moderada, cabe cohonestar los experimentos locales con una participación en el espacio público pretendiendo “reformular las cosas”, es decir, las instituciones universitarias que no se corresponden con el ideal de la educación liberal. Semejante estrategia debe basarse en un análisis específico de cada caso (su historia, su entramado institucional, su organización interna, su entorno), pero ello no es

óbice para hacer ahora algunas consideraciones sobre ella de carácter muy general.⁵

¿Llamando a las cosas por su nombre?: los problemas de la “así-llamada universidad”

Una estrategia moderada (al menos en su forma) puede comenzar ponderando los pros y los contras de seguir el consejo de Confucio cuando decía que toda reforma debe comenzar con “una rectificación de los nombres”, y de responder a la invitación del Cardenal Newman a “llamar las cosas por su nombre” (Newman 1947 [1852]: 127).

A primera vista, parece una invitación persuasiva, porque la diferencia entre una universidad verdadera, que corresponde al ideal, y otra que no lo es, es muy considerable. Para Newman, una “así-llamada universidad” (“*a so-called university*”: *Ibidem*, 128) sólo da una educación profesional, mientras que una “verdadera universidad” atiende a la dimensión de la educación liberal, y se concentra en el cultivo de la inteligencia y las facultades con ella asociadas.

A su vez, el cultivo de la inteligencia requiere una comunidad intelectual hecha de apreciaciones y entendimientos recíprocos. Donde ésta no existe, aquel cultivo es imposible. Por esto insiste Newman en que “el cultivo de la inteligencia... nunca será el resultado ni siquiera de los mayores esfuerzos de un conjunto de profesores sin simpatías mutuas y sin una verdadera comunión o comunicación intelectual, o de un conjunto de examinadores que carecen de opiniones que se arriesguen a expresar, y sin criterios comunes, que enseñan o preguntan a un conjunto de jóvenes que apenas les conocen y que no se conocen los unos a los otros, sobre una multitud de temas de diversa naturaleza, que no están conectados por una visión o una filosofía, y todo ello tres veces a la semana...” (Newman 1947 [1852]: 130-131). Y podemos añadir que si un agregado de profesores y estudiantes inconexos no es una verdadera universidad, tampoco lo es aquella organización educativa cuya conexión interna fundamental sea la de una confederación de cuerpos o gremios académicos que actúan como grupos de presión para proteger su control sobre las disciplinas, y para obtener apoyos económicos (Bartley III 1990: 201).

Tanto una universidad que sea un agregado de

individuos inconexos como una que sea un agregado de grupos de interés contradicen el ideal de una comunidad intelectual implicada en una conversación que se parece mucho a un “mercado de las ideas”, donde continuamente se pone a prueba la verosimilitud y el interés de las ideas en cuestión. Por el contrario, la “así-llamada universidad” (del tipo “inconexo”, o del tipo “grupo-de-interés”), al obstaculizar la consecución de ese objetivo, tiende a producir regresión o estancamiento intelectual, o un desarrollo del conocimiento muy inferior al que hubiera sido posible.

La “así-llamada universidad” reduce la probabilidad de un “cultivo de la inteligencia” en la medida en la que favorece la difusión de experiencias patológicas “microscópicas” pero decisivas para el desarrollo intelectual de los educandos. A estas experiencias básicas alude Charles Sanders Peirce cuando exclama: “Es terrible ver cómo una simple idea confusa, una simple fórmula sin sentido, extraviada en la cabeza de un joven, actúa algunas veces como una obstrucción de materia inerte en una arteria, dificulta la alimentación del cerebro, y, condena a su víctima a un proceso de degradación en medio de su [propio] vigor intelectual y en medio de la abundancia intelectual [que pueda rodearle]” (Bartley III 1990: 156).

En conclusión, el problema con las “así-llamadas universidades” es que pretenden ser universidades y son su contrario, y en que sus consecuencias pueden ser gravísimas. A ello se añade el problema de que no se trata de organizaciones cuyo mal funcionamiento, por sí mismo, garantice su desaparición, sino sólo una cierta irrelevancia.

En efecto, a las “así-llamadas universidades” les puede pasar lo que les sucede a otras muchas “organizaciones que fallan permanentemente”: que sobrevivan porque consiguen inmunizarse contra las presiones del entorno (Meyer y Zucker 1989). Si bien hay que reconocer que la supervivencia de una organización “en fallo permanente” significa que sobrevive refugiada en su nicho y al margen de los procesos históricos. No sería la primera vez que esto ocurre. En la Europa de los siglos XVI a XVIII, el progreso de las humanidades, pero también el de las ciencias (como señala Durkheim 1982 [1904/1905]: 214), transcurrió por caminos extramuros de la universidad, y la propia educación liberal encontró su acomodo fuera de ella, en contacto con un público atento e inquieto que no necesitó de la mediación de esa institución para acceder a la cultura, ni a la ciencia.

⁵Y que podrían servir de punto de partida o de referencia para los análisis específicos y las propuestas consecuentes.

El uso condicional y transitorio de los nombres

¿Debemos deducir de lo anterior que, para evitar este curso de los acontecimientos, un intento de reforma (moderada) debería incluir una “rectificación de los nombres” para que las “así-llamadas universidades” dejaran de llamarse universidades? ¿Deberíamos incluso confiar esta tarea a un comité de acreditación del que se pudiera suponer que igual que puede “acreditar” puede hacer lo contrario y “desacreditar” las universidades en cuestión?

Mi respuesta a ambas preguntas es negativa, fundamentalmente porque entiendo que una estrategia de reforma, o trata de ser efectiva, o no es una estrategia de reforma sino una expresión de deseos, y entiendo que una negación de la atribución del título de universidad a las “así-llamadas universidades” tendría, en general, efectos negativos para su reforma.

Hay que tener en cuenta que la atribución de nombres a instituciones y organizaciones no es siempre o solamente una materia de estipulación convencional, sino que con frecuencia afecta al modo como manejemos prácticamente las cosas mismas. La resistencia de muchísimas personas a un cambio de nombre de las instituciones a las que se han acostumbrado a llamar universidades está ligada a sentimientos de identidad, autoestima y estima social muy arraigados. Esos sentimientos se han ido acumulando a lo largo de varias generaciones. En general, negarlos o ignorarlos sería contraproducente, y tendría el efecto de endurecer la oposición a cualesquiera reformas que quisieran introducirse.

Por otra parte, la atribución del nombre de universidad a las “así-llamadas universidades” por parte de la sociedad en general, y no de comité alguno, puede justificarse como un acto de confianza (tácita o expresa), que se realiza con carácter condicional y provisional.⁶ La atribución del título sería como un acto por el cual la sociedad otorga a la universidad un crédito, en anticipación a un

⁶Se trataría de una atribución espontánea e informal por parte de la sociedad, consistente en el reconocimiento de los títulos otorgados por tales instituciones como “títulos (académicos) universitarios”. Esto implica establecer una clara distinción entre tales títulos y aquellos que habilitan para el ejercicio de una profesión (los “títulos profesionales”), que podrían ser otorgados por comités *ad hoc* o colegios profesionales, con el respaldo de la autoridad pública. Establecer esta distinción supone un cambio radical en el marco institucional de la universidad, y de las relaciones entre la universidad, la sociedad y el estado, en los países cuyo sistema de educación superior ha seguido, aproximadamente, el modelo francés o “napoleónico”.

estado futuro de las cosas (el estado de una “verdadera universidad”) que las “así-llamadas universidades” estarían invitadas a reconocer como el objetivo que quieren alcanzar y el modelo de referencia al que se intentan acercar. El título de universidad les sería atribuido con la condición de que deben rendir homenaje al ideal, tratar de realizarlo y situarse en un proceso de tránsito hacia su realización.

De este modo, gracias a la “mentira piadosa” de una atribución anticipada, condicional y transitoria del título de universidad a las “así-llamadas universidades”, la idea de la universidad liberal podría operar como una idea reguladora de los procesos de cambio de las universidades realmente existentes. En cualquier caso, esta idea de la universidad liberal siempre podrá operar como referencia para los experimentos en el campo de la educación liberal, la investigación científica y la enseñanza profesional, que se realizan con una frecuencia creciente extramuros de las universidades.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah. 1977. “The crisis of Education”, en *Between Past and Future*. Nueva York: Penguin, pp. 173-196.

Bartley III, William Warren. 1990. *Unfathomed Knowledge, Unmeasured Wealth: On Universities and the Wealth of Nations*. La Salle, Ill.: Open Court.

Durkheim, Émile. 1982 [1904/1905]. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: La evolución pedagógica en Francia*. Edición de Maurice Halbwachs (1938), sobre la base de notas de curso de Durkheim de 1904-1905. Trad. M. L. Delgado y F. Ortega. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Garin, Eugenio. 1968. *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*. Trad. J. Humbert. París: Fayard.

Heidegger, Martin. 1993 [1948]. “Letter on Humanism”, en *Basic Writings*. Ed. D. F. Krell. Trad. F. A. Capucci (con la colaboración de J. Glenn Gray). San Francisco: Harper, pp. 217-265.

Meyer, Marshall y Lynne Zucker. 1989. *Permanently Failing Organizations*. Newbury Park: Sage.

Newman, John Henry, Cardinal. 1947 [1852]. *The Idea of a University*. Ed. Charles F. Harnold. Nueva York: Longmans, Green and Co.

Nietzsche, Friedrich. 1979 [Escrito en 1888; publicado en 1908]. *Ecce Homo*. Trad. R. J. Hollingdale. Harmondsworth: Penguin.

- Oakeshott, Michael. 1991a. "The activity of being an historian", en *Rationalism in Politics and other Essays*. Indianapolis: Liberty Press, pp.151-183.
- Oakeshott, Michael. 1991b. "The study of 'politics' in a university", en *Rationalism in Politics and other Essays*. Indianapolis: Liberty Press, pp.184-217.
- Ortega y Gasset, José. 1930. *Misión de la universidad: sobre reforma universitaria*. Madrid: Revista de Occidente.
- Pascal, Blaise. 1950 [c. 1658]. *Pensées*. Ed. L. Brunschwig. París: Hachette.
- Pérez-Díaz, Víctor. 1987. "La calidad de la educación superior en España y la resignación al status de país periférico", en *El Retorno de la Sociedad Civil*. Madrid: Instituto de Estudios Económicos, pp. 261-295.
- Platón. 1973 [Siglo IV a. C.]. "Republic", en *The Collected Dialogues*. Eds. E. Hamilton y H. Cairns. Trad. P. Shorey. Princeton: Princeton University Press.
- Popper, Karl. 1976. *Unended Quest: An Intellectual Autobiography*. Glasgow: Fontana/Collins.
- Schopenhauer, Arturo. 1998 [1851]. *Aforismos sobre el arte de vivir*. Trad. L. F. Moreno Claros. Madrid: Valdemar.
- The Economist*. 1997. "Survey universities", 4 de octubre.
- Turner, Victor. 1974. *Dramas, Fields and Metaphores*. Ithaca: Cornell University Press.
- Vico, Giambattista. 1993 [1699-1707]. *On Humanistic Education (Six Inaugural Orations, 1699-1707)*. Trad. G. A. Pinton y A. W. Schippe. Ithaca: Cornell University Press.

ASP Research Papers

Números publicados

- 1(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *La posibilidad de la sociedad civil: carácter, retos y tradiciones* (también en *Claves*, 50, 1995)
- 1(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *The possibility of civil society: its character, challenges and traditions* (también en John Hall ed., *Civil Society. Theory, History, and Comparison*, Cambridge, Polity Press, 1994)
- 2(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Opciones inerciales: políticas y prácticas de recursos humanos en España (1959-1993)*
- 2(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz and Juan Carlos Rodríguez**, *Inertial choices: Spanish human resources policies and practices (1959-1993)* (también en Richard Locke, Thomas Kochan, Michael Piore, eds., *Employment Relations in a Changing World Economy*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1995)
- 3(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *De opciones reticentes a compromisos creíbles: política exterior y liberalización económica y política en España (1953-1986)*
- 3(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz and Juan Carlos Rodríguez**, *From reluctant choices to credible commitments. Foreign policy and economic and political liberalization: Spain 1953-1986* (también en Miles Kahler, ed., *Liberalization and Foreign Policy*, Nueva York, Columbia University Press, 1997)
- 4(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *El reto de la esfera pública europea* (también en *Claves*, 44, 1994)
- 4(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *The challenge of the European public sphere* (una versión más amplia con el título “The Public Sphere and a European Civil Society”, en Jeffrey Alexander, ed., *Real Civil Societies: Dilemmas of Institutionalization*, Londres, Sage, 1998)
- 4(c)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Le défi de l'espace publique européen* (también en *Transeuropéennes*, 3, 1994)
- 5(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Transformaciones de una tradición: campesinos y agricultura en Castilla entre mediados del siglo XVI y mediados del siglo XX* (también en A. M. Bernal et al., *Antiguo Régimen y liberalismo. Homenaje a Miguel Artola*, Madrid, Alianza, 1994)
- 6(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Aguante y elasticidad: observaciones sobre la capacidad de adaptación de los campesinos castellanos de este final de siglo* (también en *Papeles de Economía Española*, 60/61, 1994)
- 7(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Un desorden de baja intensidad: observaciones sobre la vida española de la última década (y algunas anteriores), y el carácter y la génesis de su sociedad civil* (también en AB Asesores, ed., *Historias de una década: Sistema financiero y economía española 1984-94*, Madrid, AB Asesores, 1994)

- 7(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *A low intensity disorder: observations on Spanish life over the past decade (and some prior ones), and the character and genesis of its civil society* (también en AB Asesores, ed., *Views on a decade: the Spanish economy and financial system 1984-1994*, Madrid, AB Asesores, 1994)
- 8(a)/1995 **Benjamín García Sanz**, *La contaminación ambiental en España: el estado de la cuestión*
- 9(a)/1995 **Josu Mezo**, *Política del agua en España en los años ochenta y noventa: la discusión del Plan Hidrológico Nacional*
- 10(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *La educación en España: reflexiones retrospectivas* (también en Julio Alcaide et al., *Problemas económicos españoles en la década de los 90*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1995)
- 11(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *El largo plazo y el “lado blando” de las políticas de empleo: aspectos sociales e institucionales del problema del empleo en España a mediados de los años noventa* (también publicado por el “Seminario Empresa y Sociedad Civil”; y en *Cinco Días*, 2/6/1995)
- 12(a)/1995 **Elisa Chuliá**, *La conciencia medioambiental de los españoles en los noventa*
- 13(a)/1996 **Víctor Pérez-Díaz**, *Elogio de la universidad liberal* (también en *Claves*, 63, 1996)
- 14(a)/1996 **Berta Álvarez-Miranda**, *Los incendios forestales en España (1975-1995)*
- 15(a)/1996 **Juan Carlos Rodríguez**, *Gobierno corporativo en la banca española en los años noventa*
- 16(a)/1997 **Juan Carlos Rodríguez**, *Políticas de recursos humanos y relaciones laborales en la banca española de los años noventa*
- 17(a)/1997 **Víctor Pérez-Díaz**, *La política y la sociedad civil españolas ante los retos del siglo XXI* (también en *Claves*, 77, 1997)
- 18(b)/1998 **Víctor Pérez-Díaz**, *The ‘soft side’ of employment policy and the Spanish experience* (también en *West European Politics*, 21, 4, 1998; y en Paul Heywood, ed., *Politics and Policy in Democratic Spain: no Longer Different?*, Londres, Frank Cass, 1999)
- 19(b)/1998 **Víctor Pérez-Díaz**, *State and public sphere in Spain during the Ancien Régime* (también en *Daedalus*, 127, 3, 1998)
- 20(a)/1998 **Juan Carlos Rodríguez y Berta Álvarez-Miranda**, *La opinión pública española y el euro: análisis de grupos de discusión*
- 21(a)/1998 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Los empresarios gallegos: análisis de una encuesta de opinión*
- 22(b)/1998 **Víctor Pérez-Díaz**, *Putting citizens first: the tasks facing Europe, her public sphere and the character of her public authority* (también en francés como “La Cité européenne”, *Critique Internationale*, 1, 1998; y en español, la primera parte, como “La ciudad europea”, *Política Exterior*, XIII, 67, 1999)

- 24(a)/1998 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Jóvenes gallegos: disposiciones y comportamientos ante la educación y el mercado de trabajo*
- 25(a)/1998 **Víctor Pérez-Díaz**, *El comienzo y la autoridad: sociedad civil, ciudadanía y liderazgo político*
- 25(b)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *The 'beginning' and the public authority: civil society, citizenship and political leadership*
- 26(a)/1999 **Josu Mezo**, *Tecnologías de la información, sociedad y economía: perspectivas de cambio en los próximos años*
- 27(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *La formación de Europa: nacionalismos civiles e inciviles* (también en *Claves*, 97, 1999)
- 27(b)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *The role of civil and uncivil nationalisms in the making of Europe*
- 28(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Legitimidad y eficacia: tendencias de cambio en el gobierno de las empresas*
- 29(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Orden de libertad, centro político y espacio simbólico: la génesis de la división del espacio político entre la derecha, el centro y la izquierda, y sus usos en la política moderna* (también en *Papeles y Memorias de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, VI, 1999)
- 29(b)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Order of freedom and political center (I): The meaning and the genesis of the division of the political space between the right, the center and the left in modern politics*
- 30(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz y José I. Torreblanca**, *Implicaciones políticas del euro* (también en Gustavo de Arístegui *et al.*, *El euro: sus consecuencias no económicas*, Madrid, Estudios de Política Exterior/Biblioteca Nueva, 1999)
- 30(b)/1999 **Víctor Pérez-Díaz and José I. Torreblanca**, *The first steps of the euro, and its political implications*
- 31(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Sistema de bienestar, familia y una estrategia liberal-comunitaria* (una versión reducida en Santiago Muñoz Machado *et al.*, dirs., *Las estructuras del bienestar en Europa*, Madrid, Fundación Once/Civitas Ediciones, 1999)
- 32(a)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Iglesia, economía, ley y nación: la civilización de los conflictos normativos en la España actual* (también en Peter L. Berger, ed., *Los límites de la cohesión social*, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1999)
- 32(b)/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *The church, the economy, the law and the nation: the civilization of normative conflicts in present day Spain*
- 33(a)/2000 **Elisa Chuliá**, *El Pacto de Toledo y la política de pensiones*
- 34(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Texto y contexto de una España anticipada: reflexiones y recuerdos sobre el campo, la ciudad y algunos testigos ejemplares de la España de los años sesenta* (una versión reducida con el título "Dos testigos ejemplares, Julio Caro Baroja y Dionisio Ridruejo", en *Claves*, 104, 2000)

- 35(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Globalización y tradición liberal: el tipo de desarrollo cultural necesario para la generalización de un orden de libertad.*
- 36(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *From 'civil war' to 'civil society': social capital in Spain from the 1930s to the 1990s*
- 37(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *La educación liberal como la formación del hábito de la distancia*
- 38(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Galicia, un proyecto en expansión: retos y oportunidades para su desarrollo*
- 39(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Tejido social y asociaciones en España en el quicio entre dos milenios*

ASP Separatas

- 1/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Diez semanas después: el debate público ante la huelga y la reforma laboral* (también en *Cuadernos de Información Económica*, 84, 1994)
- 2/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Sociedad civil fin-de-siglo, esfera pública y conversación cívica* (también en catalán en Joaquín Arango *et alia*, *El món cap on anem*, Vic, Eumo, 1994)
- 3/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Cambio de fase y etapa de turbulencias: la sociedad civil española en 1992/1994* (colección de artículos de periódicos)
- 4/1994 **Varios Autores**, *"The Return of Civil Society": recensiones críticas en publicaciones fuera de España en 1994*
- 5/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *Desdibujamiento del franquismo: anudando reflexiones y recuerdos* (también en *Revista de Extremadura*, 18, 1995)
- 6/1996 **Víctor Pérez-Díaz**, *Las universidades del futuro: esbozo de sueños y reformas* (*Expansión*, 27/5/1996)
- 7/1997 **Víctor Pérez-Díaz**, *El tema del "capital social": apunte de una reflexión en curso* (también en *En defensa de la libertad: Homenaje a Víctor Mendoza Oliván*, Madrid, Instituto de estudios Económicos, 1997)
- 8/1997 **Víctor Pérez-Díaz**, *Derechas e izquierdas: pasiones y espacios* (también en *Claves*, 71, 1997)
- 9/1997 **Víctor Pérez-Díaz**, *Las dificultades de ejercer y de pedir la responsabilidad política: una colección de artículos 1994-1997*
- 10/1998 **Berta Álvarez-Miranda**, *Los debates sobre la adhesión a la UE en el sur de Europa;* y **Víctor Pérez-Díaz**, *Comparaciones y memorias: el europeísmo de los países del sur* (también en *Tribuna Joven. España, sociedad industrial avanzada, vista por los nuevos sociólogos*, Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, 1998)
- 11/1998 **Víctor Pérez-Díaz**, *Ancianos y mujeres ante el futuro* (también en *Claves*, 83, 1998; y en *Consecuencias de la transición demográfica*, Fundación Caixa Galicia, 1998)

- 12/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *El consumo, la conversación y la familia* (también en Juan Antonio Gimeno, coord., *El consumo en España: un panorama general*, Madrid, Fundación Argentaria- Visor, 2000)
- 13/1999 **Elisa Chuliá y Berta Álvarez-Miranda**, *Envejecimiento de la población y prestación de cuidados a mayores: un nuevo reto para la política social española*
- 14/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Reglas de juego y consensos de trampas: “lo informal” en la economía y la sociedad españolas*
- 15/1999 **Varios autores**, *Artículos sobre reforma del sistema de bienestar publicados en 1999* (incluye: **Elisa Chuliá y Berta Álvarez-Miranda**, “La aportación familiar al sistema de bienestar”, *ABC*, 12/4/1999; **Víctor Pérez-Díaz**, “Una estrategia liberal comunitaria para el sistema de bienestar”, *Expansión*, 24/4/1999; y **Berta Álvarez-Miranda**, “El cuidado de los mayores y la política social”, *Expansión*, 27/11/1999)
- 16/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *The role of Spanish catholicism in the democratic transition and the formation of a civil society in Spain in the last fifty years*
- 17/1999 **Víctor Pérez-Díaz**, *Normative conflicts and political education: the ambiguous legacy of the Round Tables for democratic transitions in Europe*
- 18/1999 **Varios autores**, *Artículos sobre consumo publicados en 1999* (incluye: **Berta Álvarez-Miranda y Celia Valiente**, “Consumo en familia”, *Expansión*, 13/3/1999; **Celia Valiente**, “Los efectos dudosos de la publicidad”, *Expansión*, 31/7/1999; y **Juan Carlos Rodríguez**, “Alimentos transgénicos y riesgos virtuales”, *Expansión*, 2/10/1999)
- 19/1999 **Josu Mezo**, *Artículos sobre economía e Internet publicados en 1999* (incluye: “Economía-e’: ¿no tan distinta?”, *Expansión*, 5/6/1999; y “¿Comprar en Internet?”, *Expansión*, 24/12/1999)
- 20/2000 **Varios autores**, *Comentarios y análisis electorales publicados en 1999/2000* (incluye: **Juan Carlos Rodríguez y Josu Mezo**, “Números y soberanía”, *Expansión*, 30/1/1999; **Josu Mezo y Juan Carlos Rodríguez**, “El pobre d’Hondt”, *Expansión*, 29/10/1999; **Josu Mezo**, “La independencia no puede triunfar en el País Vasco”, *Expansión*, 1/3/2000; **Juan Carlos Rodríguez**, “Voto juicioso y voto de pertenencia”, *Expansión*, 18/3/2000; **Juan Carlos Rodríguez**, “El voto y sus razones”, *Expansión*, 15/4/2000)
- 21/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Actitudes del público ante la política de defensa: problemas en el proceso de formación de la voz de España en el concierto de las naciones*
- 22/2000 **Juan Carlos Rodríguez**, *Pensiones y opinión pública española en febrero de 2000* (*Expansión*, 13/5/2000)
- 23/2000 **Víctor Pérez-Díaz y Josu Mezo**, *La crisis estructural de la política del agua en España entre 1985 y 2000: la importancia de la deliberación política* (también en *Papeles y Memorias de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, VI, 2000; y como “Política del agua en España” en *Primer Congreso Ibérico sobre Planificación y Gestión de Aguas “El agua a debate desde la Universidad”*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1998)

- 24/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Civismo y civilidad: colección de artículos publicados en 1998-2000* (incluye: “La amistad como metáfora”, *El País*, 14/12/1998; “Nacionalismos civiles o inciviles”, *El País*, 16/2/1999; “Formas de entrar en un milenio”, *El País*, 18/5/1999; “El valor de la prudencia cívica”, *Expansión*, 27/5/1999; “Miradas y razones: en recuerdo de Jaime García Añoveros”, *El País*, 13/5/2000; “La mundialización como oportunidad”, *Expansión*, 26/5/2000)
- 25/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Oportunidad y riesgo de Latinoamérica para España* (*El País*, 27/5/2000)
- 26/2000 **Varios autores**, *Artículos sobre política del agua publicados en 2000* (incluye: **Berta Álvarez-Miranda**, “Agua y agricultura”, *Expansión*, 22/1/2000; y **Víctor Pérez-Díaz** y **Josu Mezo**, “El agua vuelve a la actualidad”, *Expansión*, 10/6/2000)
- 27/2000 **Josu Mezo**, *La gestión privada en el sector de la carretera y la opinión pública española* (pendiente de ser publicado en el volumen que recoge el IV Encuentro Nacional de la Carretera “La nueva era de la gestión privada de las infraestructuras de carreteras en el mundo”, La Toja, 26 de octubre de 2000)
- 28/2000 **Berta Álvarez-Miranda**, *Extranjerías* (*Expansión*, 30/9/2000)
- 29/2000 **Juan Carlos Rodríguez**, *Padres, hijos y deberes escolares* (*Expansión*, 28/10/2000)
- 30/2000 **Josu Mezo**, *Hermafroditas, calentamiento global y mujeres maltratadas* (*Expansión*, 25/11/2000)

Otras publicaciones recientes de los miembros de ASP

Víctor Pérez-Díaz y **José A. Herce**, dirs. *La reforma del sistema público de pensiones en España*. Barcelona, La Caixa, 1995.

Víctor Pérez-Díaz, **Josu Mezo** y **Berta Álvarez-Miranda**. *Política y economía del agua en España*. Madrid, Círculo de Empresarios, 1996.

Víctor Pérez-Díaz, **Berta Álvarez-Miranda** y **Elisa Chuliá**. *La opinión pública ante el sistema de pensiones*. Barcelona, La Caixa, 1997.

Víctor Pérez-Díaz. *La esfera pública y la sociedad civil*. Madrid, Taurus, 1997.

Víctor Pérez-Díaz, **Elisa Chuliá** y **Berta Álvarez-Miranda**. *Familia y sistema de bienestar. La experiencia española con el paro, las pensiones, la sanidad y la educación*. Madrid, Fundación Argenteria - Visor, 1998.

Víctor Pérez-Díaz. *Spain at the crossroads*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1999.

ASP Research Papers están orientados al análisis de los procesos de emergencia y consolidación de las sociedades civiles europeas y la evolución de sus políticas públicas.

En ellos, se concederá atención especial a España y a la construcción de la Unión Europea; y, dentro de las políticas públicas, a las de recursos humanos, sistema de bienestar, medio ambiente, y relaciones exteriores.

ASP Research Papers focus on the processes of the emergence and consolidation of European civil societies and the evolution of their public policies.

Special attention is paid to developments in Spain and in the European Union, and to public policies, particularly those on human resources, the welfare system, the environment, and foreign relations.

ASP, Gabinete de Estudios S.L.

Quintana, 24 - 5º dcha. 28008 Madrid (España)

Tel.: (34) 91 5414746 • Fax: (34) 91 5593045 • e-mail: asp@ctv.es