

# **CARÁCTER Y EVOLUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA**

**Víctor Pérez-Díaz**

ASP Research Paper 46(a)/2003

Sumario:

1. El carácter original de la universidad occidental: una universidad de “insumisos”
2. La senda histórica de la universidad española
3. La universidad española en la segunda mitad del siglo XX: (a) los agentes principales
  - 3.1. Profesores y estudiantes, por separado
  - 3.2. El encuentro de los profesores y los estudiantes
4. La universidad española en la segunda mitad del siglo XX: (b) instituciones y cultura
  - 4.1. El modo estatista-corporatista de coordinación y de gobierno de las universidades
  - 4.2. La cultura subyacente tras ese modo de coordinación y de gobierno

# ASP Research Papers

## *Comité de Redacción /Editorial Board*

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

## *Comité Científico Internacional /International Scientific Committee*

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

© Víctor Pérez-Díaz

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

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

## 1. El carácter original de la universidad occidental: una universidad de “insumisos”

La razón de ser de la universidad occidental radica en su vinculación originaria con un orden de libertad (en el que confluyen los legados de la cristiandad, del orden grecorromano y de los usos germánicos), habiendo surgido en una determinada etapa del proceso de formación de ese orden y como una manifestación del mismo.<sup>1</sup> Por ello, esta universidad se define como una comunidad de “insumisos” y no como una comunidad de “sumisos”. No como una “comunidad de sumisión” a un texto sagrado, a la ley o a la autoridad, sino como una comunidad de buscadores de la verdad que establecen un *modus vivendi* con quienes tienen, o se arrojan, el derecho a hablar en nombre del texto sagrado, de la ley o de la autoridad.

A lo largo de la historia de la universidad occidental las desviaciones del camino han hecho que las universidades, con frecuencia, hayan perdido el recuerdo de su origen, y hayan desdibujado sus señas de identidad originarias, precisamente porque se han sometido al texto, la ley y la autoridad correspondientes, o se han dejado ir de sus tentaciones propias. Pero la referencia a ese origen, esa tradición y esas señas de identidad ha dotado a la historia de la universidad, a pesar de todo, de cierta coherencia interna. Ello ha permitido que la institución evolucionara de modo que siempre ha habido ocasiones para que recobrar su identidad, antes o después, y permitiera el florecimiento de múltiples variantes, aun alternando con (largas) experiencias de ofuscación, estancamiento o sumisión a los poderes del momento.

---

<sup>1</sup> Agradezco a la Fundación Blanquerna y a la Universitat Ramon Llull su invitación a pronunciar la conferencia que sirve de base a este texto el 28 de enero del año 2003, en la festividad de Santo Tomás de Aquino. Para un análisis más amplio de la universidad española (y para el detalle y la fuente de los datos incluidos en este ensayo), el lector interesado puede consultar el libro de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Educación superior y futuro de España* (Fundación Santillana, Madrid, 2001). Para una discusión de los resultados de la experiencia española, sus posibles reformas y el papel de la universidad privada en ella, ver mi estudio “Resultados y posible reformas posibles de la universidad española actual” (*ASP Research Papers*, 48(a)/2003). Y para un análisis de las diversas experiencias y los diferentes modelos de la universidad occidental ver mi ensayo “Las variantes históricas de la universidad y la educación liberal” (*ASP Research Papers*, 49(a)/2003).

En la historia de la universidad occidental de los últimos siglos cabe diferenciar dos sendas históricas (y dos modelos) diferentes: la de las universidades norteamericanas y la de las europeo-continuales. La primera ha sido, en general, más fiel al legado de la universidad original, medieval, y, siendo más “tradicional”, ha ido realizando, al tiempo, un tipo de universidad más dinámica y más interesante para nosotros, aunque no exenta de problemas, ni de caídas en la tentación intelectualista y en la alianza *non sancta* con los poderes externos.

La razón de ese éxito relativo estriba, primero, en las diferencias en el modo de coordinación y gobierno del sistema universitario. El modelo europeo, estatista y corporatista, es inferior al modelo liberal norteamericano porque este último, dando por sentados una dependencia menor respecto del estado y un alto grado de sumisión de las estrategias corporativas universitarias a la disciplina de múltiples mercados, supone un grado menor de rigidez institucional y un grado mayor de autonomía responsable por parte de los agentes del sistema educativo, todo lo cual dota al modelo norteamericano de un dinamismo y una capacidad de adaptación mucho mayores. La segunda razón, relacionada con la primera, tiene que ver con la importancia relativa concedida por la universidad a la educación liberal. Las universidades europeas han permitido el abrumador predominio de los objetivos profesional y de investigación, hasta el punto de haber descuidado en exceso la educación liberal, lo cual no ha sido así en el caso de (al menos) bastantes universidades norteamericanas.

A continuación voy a analizar la experiencia de la universidad española, que es un caso singular, y una variante, de la universidad europea continental. Centraré mi atención en la segunda mitad del siglo XX, aunque aludiré a la historia anterior. El argumento general que subyace a mi análisis, formulado en términos abstractos, es el siguiente. En general, uno (un agente, un grupo, una organización, una sociedad) no tiene, en último término, lo que no es; y no puede dar lo que no tiene. Por ello, lo que no es libre, no puede educar para la libertad. Una universidad que no opera como

un orden de libertad (es decir, no está organizada para maximizar el ejercicio de la libertad de sus propios agentes) no puede dar a sus miembros una educación liberal. En la medida en la que una universidad se deja convertir en un organismo estatal y se deja dominar por el estado (o una iglesia, o un partido, o una empresa económica), pierde su libertad propia; y, en esa misma medida, pierde el interés y el cuidado por proporcionar una educación liberal a sus estudiantes. El curso de la universidad occidental de tipo europeo continental, a través de varios siglos de historia, y su contraste con el de la universidad norteamericana sería una ilustración de este razonamiento; y el caso español, una corroboración adicional del mismo.

## **2. La senda histórica de la universidad española**

El sistema universitario español es una ilustración y una variante del de las universidades europeas continentales. Su historia es paralela a la de otros países europeos, con la diferencia de que la crisis europea de los años treinta y cuarenta (del siglo XX) se resolvió en la Europa occidental con el triunfo de la economía de mercado, la democracia liberal y una cultura de la tolerancia, mientras que en España abocó, del mismo modo, a la consagración del capitalismo (matizado por la presencia de un estado muy intervencionista), pero también al triunfo de un régimen político autoritario y una Iglesia católica de talante muy conservador, ambos en estrecha alianza durante unos veinte años.

A partir de cierto momento, las sendas vuelven a aproximarse, y a la postre el sistema universitario español, coordinado por el estado y por una serie de acuerdos tácitos o explícitos entre políticos, funcionarios y docentes, reflejará la inclinación europeo continental con alguna intensificación de sus sesgos típicos. Atiende de manera casi exclusiva al logro de sus objetivos profesionales, en mucha menor medida al de la investigación científica, y su objetivo declarado de proporcionar una educación liberal suele quedarse en mera invocación retórica.

Mirando atrás, es probable que este énfasis en la educación profesional y en la dimensión pragmática y utilitaria de la universidad refleje un sesgo tradicional de la vida cultural española que se afianza en los siglos de la primera modernidad, del XVI al XVIII. Quizá en contraste (relativo) con Inglaterra, e incluso con Francia, el peso combinado de la presión desde arriba y desde abajo<sup>2</sup> a favor de la ortodoxia doctrinal y el conformismo en materia de costumbres redujo en la España de la época el espacio de la discusión política o culta, e inhibió el afán de aventura intelectual. Era más hacedero embarcarse en la conquista de las Indias, o deambular por Europa con los tercios, o calmar las ansias de riqueza y status mediante la obtención de cargos y mercedes, unos, y hazañas, otros, que atreverse a disentir en materias de fe o de moral, o entrar en especulaciones sin otra guía que la propia razón en materias bajo censura y vigilancia.

El hecho es que la cultura científica y filosófica española tuvo una segunda mitad del siglo XVII y un siglo XVIII quizá meritorios en lo que se refiere a los intentos de algunos (los novatores del XVII o los ilustrados del XVIII, por ejemplo) por estar al tanto de lo que se hacía fuera, pero parcos en la cantidad y medianos en la calidad de sus obras si se comparan con lo que dio de sí la discusión filosófica y la actividad científica en Inglaterra, Holanda o Francia. España fue marginal en la revolución científica del XVII, y una provincia periférica en el mapa de la Ilustración del XVIII. En este sentido, es curioso observar cómo la expulsión de los jesuitas en el siglo XVIII pudo ser un grave quebranto cultural en España, al desaparecer una masa crítica de maestros capaces y de colegios que proporcionaban una educación entre media y superior sumamente útil (con 20.000 alumnos y 110 colegios en el momento de la expulsión), mientras que no lo fue en Francia, en donde fue posible salvar sin grave solución de continuidad la distancia que va de los colegios de jesuitas a los liceos decimonónicos, probablemente porque en Francia había unos recursos sociales

---

<sup>2</sup> Digamos que la influencia combinada de la actuación racional, sistemática y de larga duración de la Inquisición (por arriba) y de obsesiones populares como la de la limpieza de sangre (por abajo).

y culturales que hacían posible la regeneración del tejido educativo, que en España faltaban.

Significativamente, la expulsión de los jesuitas estuvo ligada a la gran estrategia de un tipo singular de funcionarios ilustrados (una estirpe de profundas raíces en el país, hasta la fecha). Estos servidores del estado estaban obsesionados con una educación pragmática y utilitaria que permitiera poner a la población al servicio de proyectos colectivos definidos por los monarcas y sus ministros. Éstos percibían a los españoles como contribuyentes, soldados y súbditos que debían mejorar su educación (de profesiones o de oficios diversos), con la vista puesta en robustecer la base fiscal de la monarquía para que ésta pudiera acometer sus planes de conquistar, colonizar y defender territorios diversos, y acrecentar su gloria en el concierto mundial, al tiempo que se proveía de soldados y marinos a los ejércitos y las armadas reales, y de funcionarios y juristas a la administración. Para eso se requería un sistema educativo bajo el control de la autoridad pública, coordinado por ella, a cargo de funcionarios leales y serviciales a la corona, y orientado precisamente a aquellos fines. Esto era algo que, aparentemente, no se podía esperar de los jesuitas, sospechosos de servir la estrategia de un poder rival, como podía ser el papado, o el suyo propio, y además interesados en una especie de educación general, de letras y de humanidades, que parecía superflua e inútil a los ojos de muchos de aquellos estadistas.

El sistema universitario español de los siglos XIX y XX recibió del Antiguo Régimen el legado de una universidad que el estado pretendía vigilar y orientar, y a cuyas enseñanzas quería dar un sesgo práctico y utilitario, profesional. Este legado se afianzó y consolidó en la universidad de corte napoleónico del siglo XIX. Como ocurrió en otros países con un régimen político semiliberal semejante, el modo de gobierno y coordinación de la universidad fue un híbrido de estatismo y de corporatismo, y se apoyó en un acuerdo tácito y una complicidad profunda entre políticos, funcionarios y cuerpos de profesores, que sobrevivió a sus muchas

trifulcas, algunas relativamente intensas. La universidad se diseñó de modo que se limitara la competencia del exterior, y se repartiera el poder en su interior para acomodar los intereses de las partes, funcionarios educativos deseosos de hacer reglamentos, y profesores interesados en tener autonomía en su trabajo. Se tendió, así, por un lado, a reducir al mínimo la influencia de la iglesia católica en la universidad, y, por otro, a asegurar la aplicación (*de iure* o *de facto*) del principio de libertad de cátedra, ocasionalmente conculcado (por ejemplo respecto a los primeros institucionistas) pero sólo para, a continuación, volverlo a aplicar (como reconoció el propio Francisco Giner en su momento). Este marco institucional y este modo de funcionamiento se han mantenido durante dos siglos, con los cambios en la segunda mitad del siglo XX a los que me referiré más adelante.

El medio siglo que incluye el último cuarto del siglo XIX y el primero del siglo XX tiene, desde el punto de vista de nuestra historia, un interés especial. En él, se observa un proceso bifronte.

Por un lado, se da un desarrollo notable de la vida cultural en todos los órdenes, de las ciencias, las humanidades y las artes (se trata de la llamada “edad de plata” de la cultura española). Probablemente ello es el resultado indirecto de un régimen de libertad política que se va ampliando progresivamente, del incremento de los intercambios culturales con el resto del mundo, de la propia pérdida, relativamente rápida, de las colonias (que libera al país de la pesadilla de una guerra de desgaste, la ruina económica y una polémica estéril sobre la guerra), del trasfondo de un crecimiento económico gradual y la paulatina integración económica del conjunto del país (acompañada de movimientos migratorios importantes, y la consiguiente urbanización), y de un proceso de crecimiento de la sociedad civil en la forma de organizaciones de toda índole y signo diverso (como por ejemplo, los poderosos sindicatos anarquistas y los menos poderosos católicos, el instituto escuela de la Institución Libre de Enseñanza y los muchos colegios de la Compañía de Jesús).



Como consecuencia de este clima de libertad y de creatividad cultural que se despliega fuera de la universidad, tiene lugar una dinámica positiva en el mundo universitario. Se introducen instituciones interesantes dentro o cerca de la universidad, como la Junta de Ampliación de Estudios. Se cree observar la mejora gradual de la calidad de la vida universitaria, como consecuencia, en parte, de un proceso de ósmosis con la vida cultural en torno, en parte, de la mayor apertura al mundo de fuera de España, y, en parte, de la consolidación de relaciones de magisterio y discipulado en un clima de libertad intelectual.

Por otro lado, la universidad española se resiente de las distorsiones del clima político que se observan al final de este período de cincuenta años, es decir, en la fase que viene a corresponder *grosso modo* con el período de entreguerras; y algo semejante ocurre, de una manera paralela e incluso con mayor intensidad, en las universidades europeas de la época. España en su conjunto entra en una espiral de estatismo y de corporatismo, con nombres diversos. Muchas gentes se inclinan por posiciones autoritarias, en la derecha y en la izquierda, y cifran en la conquista del estado la clave de la “solución” a los problemas del país; este sesgo estatista se observa también, irónicamente, en quienes, como los anarco-sindicalistas, sobrevaloran tanto el estado que imaginan que su desaparición es la clave de esa solución. Esta espiral y estas perturbaciones penetran la vida universitaria. Se asiste a la politización partidista de una parte de la universidad, que se hace mayor conforme se intensifica el ritmo de la competición partidista y sindical en el conjunto de la sociedad. Estas luchas políticas internas no le hacen perder a la universidad estatal, sin embargo, el norte de su interés corporativo, ni debilitan su instinto a protegerse de la competencia exterior, de aquí la hostilidad de sus profesores y sus estudiantes a los intentos por establecer o ampliar las experiencias de universidades privadas del momento, que son las de la iglesia.

Este proceso de desarrollo de la vida universitaria, que había arrojado un saldo (probablemente) positivo hasta los años treinta, y se somete a las tensiones

mencionadas en esos años, desemboca y se pierde en el desastre final de la guerra civil, la cual habrá de tener efectos muy graves sobre la universidad de la segunda mitad del siglo.

### **3. La universidad española en la segunda mitad del siglo XX: (a) los agentes principales**

Para entender mejor la experiencia de la educación superior en España a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, propongo que centremos la atención en el carácter y la evolución de tres de sus componentes, los profesores, los estudiantes y el modo de coordinación y de gobierno de la universidad, y en los aspectos institucionales y culturales subyacentes e implícitos en esos componentes. La referencia a estos aspectos permite ilustrar el mundo de significados que acompañan a los entendimientos y los pactos entre el estado, los docentes y los discentes (y sus familias), en los que se basa esta experiencia universitaria singular.

#### **3.1. Profesores y estudiantes, por separado**

*Los profesores, un mundo de funcionarios nombrados mediante un procedimiento de selección poco competitivo*

La relación fundamental de la universidad es la relación de enseñanza entre profesores y estudiantes; el resto es, en cierto modo, “periferia y superestructura”. En el análisis de esa relación básica podemos comenzar con la oferta de los educadores. Se puede decir que el elemento estable de la relación son los profesores. Los estudiantes vienen, se van y no vuelven. Al menos así lo hacen en las universidades españolas, y europeas en general. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esto no ocurre en (muchas de) las universidades norteamericanas. Allí se establecen lazos afectivos importantes entre los estudiantes y su universidad, por lo que los estudiantes “no se van del todo”. Mantienen el contacto con la universidad,

le hacen donaciones, sirven en comités y consejos que tratan de ayudarla, y, en general, entienden que no fueron a la universidad en cuestión por unos pocos años, sino “por toda la vida”. Pero ésta es una expresión de sentimientos apenas concebibles para la mayor parte de los funcionarios, los docentes, y los estudiantes y sus familias, en Europa.

Los cambios en el profesorado español a lo largo de este medio siglo han sido muy considerables, en cantidad y en calidad. Por una parte, sus efectivos se han multiplicado (por treinta, si se atiende a los profesores de las facultades y las escuelas técnicas superiores). Por otra, los mecanismos de selección se han hecho cada vez menos rigurosos. El método de las oposiciones de cátedra, con su tribunal de cinco (luego siete) miembros, la mayor parte de ellos elegidos al azar, que funcionó durante mucho tiempo, antes y después de la guerra civil, permitió el juego de las camarillas, pero dejó un margen importante a la lucha abierta y en público, y al mérito. Hace veinte años fue sustituido por un sistema de *petit comité*, dominado por los profesores locales, que opera ante una audiencia restringida. Su funcionamiento ha traído como consecuencia una de las tasas de endogamia local de profesores titulares y catedráticos más elevadas del mundo.

Esto viene acompañado de un mecanismo complementario para los profesores no titulares. Se asiste a la consolidación de la pauta de nombramiento arbitrario y discrecional de estos profesores, que acaban consolidando sus puestos mediante maniobras corporatistas en la penumbra, y presiones colectivas en el espacio público, que se llevan a cabo bajo la bandera de derechos supuestamente adquiridos en medio de la indiferencia general. Este mecanismo de nombramientos “a dedo” seguidos de consolidaciones discretísimas o tumultuosas (según los casos) se ha ido perfeccionando con el tiempo, con la aquiescencia interesada (intercalada de débiles resistencias *pro forma*) de las autoridades académicas y los políticos de turno (franquistas, centristas, socialistas o populares, con escasas excepciones).

*(b) Los estudiantes, y la expansión de una universidad subvencionada, y su reverso, la difusión de títulos multiuso para estudiantes desconcertados*

La población estudiantil ha aumentado extraordinariamente en las dos últimas generaciones, de modo que el número de los estudiantes de facultades universitarias y de escuelas técnicas superiores se multiplica por veinte a lo largo de la segunda mitad del siglo. Detrás de este aumento hay presiones de oferta y de demanda.

Por el lado de la oferta, el estado y los cuerpos docentes están interesados en abrir las puertas de la universidad. Mantienen los costes para las familias a un nivel muy bajo, en torno a una sexta/séptima parte de los costes reales. Reducen a un mínimo las barreras de ingreso, suprimen los exámenes de estado del pasado, diseñan exámenes de selectividad (con nombres diversos) que, a la postre, aseguran que el ochenta por ciento de los estudiantes que se presentan a ellos entren en la universidad.

Por el lado de la demanda, se observa el aumento de las aspiraciones de las clases medias y trabajadoras del país. Quieren que sus hijos y sus hijas tengan títulos universitarios. Imaginan que ello mejorará sus ingresos futuros, aparentemente con razón; y piensan que, en todo caso, mejorará su *status*. Una minoría quiere títulos profesionales con usos relativamente precisos (de ingenieros, por ejemplo, o de médicos). A otros muchos les bastan títulos multiuso, en letras y humanidades, leyes, ciencias sociales y económicas, por ejemplo, que sirven para trabajar en el estado o en las empresas, en tareas administrativas, o de venta, comunicación, propaganda o enseñanza, que se pueden adaptar a múltiples circunstancias y condiciones; o bien títulos miniuso, es decir, adecuados a materias de enseñanza transitorias y muy específicas (como ocurre con una parte de los llamados *masters* que se han incorporado a los ciclos de tercer grado).

La reducción de los niveles de acceso a la universidad y la ampliación de una demanda genérica de títulos universitarios confluyen en el resultado final de un gran volumen de estudiantes con motivaciones y aspiraciones modestas, por el nivel de los estudios que quieren alcanzar, y relativamente confusas, en cuanto al contenido de aquéllos. Cabe decir que ése es el punto de equilibrio entre las curvas de la oferta y la demanda educativa universitaria.

Hay que tener en cuenta que esto sucede en una universidad que opera dentro de un contexto social que favorece ese punto de equilibrio. Las clases medias y trabajadoras de las que proceden los estudiantes tienen un nivel de educación entre medio y bajo, y el nivel educativo medio de los españoles ha sido bastante inferior al europeo medio durante mucho tiempo. Con ese nivel de educación se pueden tener aspiraciones altas, pero es poco probable que se tengan criterios exigentes sobre la calidad de la educación.

A veces hay grupos sociales que se persuaden a sí mismos de que forman parte de un gran sujeto histórico, una nación orgullosa de sí misma, por ejemplo, y ello puede influir en elevar el nivel de sus aspiraciones, incluidas sus aspiraciones culturales. Pero, por lo que sabemos sobre el imaginario colectivo de los españoles, parece que éstos ven a su país con una mirada cargada de modestia. Se sienten un poco ajenos a sus glorias pasadas, tan poco congruentes con los criterios de lo que es política y moralmente correcto según los criterios del presente. Están acostumbrados a ir a la zaga de los acontecimientos: una generación por detrás en su crecimiento económico, y dos o tres generaciones por detrás en la transición a una democracia liberal, en su versión contemporánea. Por lo demás, no tienen la sensación de que su país tenga mucha importancia en el concierto de las naciones, y en todo caso no han adquirido el hábito de tener una voz propia en ese concierto, o de ver, al menos, que sus representantes la tienen, o incluso que tratan de tenerla (lo normal, salvo honrosa excepción, es que sus políticos se coloquen discretamente

en segundo plano, detrás de países europeos que ellos creen que tienen más importancia, como Francia o Alemania, por ejemplo).

Si nos colocamos en la perspectiva de los propios estudiantes, e intentamos entender la evolución del nivel de sus aspiraciones educativas, conviene tener en cuenta las circunstancias de cada generación. Las generaciones de estudiantes de los años cuarenta y primeros cincuenta vivieron un mundo de horizontes limitados. Ciertamente hay un cambio con las generaciones de 1956/1968, que viven la experiencia de un incremento sustancial del nivel de sus aspiraciones, de compromiso moral con una tarea de forcejear con la realidad circundante, lo que supone la asunción de ciertos riesgos. Pero hay límites en esta experiencia. No acaba de traducirse en un incremento de nivel o un cambio cualitativo de la demanda educativa (en buena medida porque los estudiantes viven el clima de “desconcierto”, de autodidactismo y de crisis de las relaciones de magisterio, al que me referiré más tarde). Los profesores bajan el nivel de exigencia y los estudiantes no suben el suyo. El punto de encuentro entre ellos es relativamente bajo. Hay un compromiso tácito de vivir y dejar vivir. El conflicto generacional (mitad cierto, mitad aparente) se cierra, en este sentido, en falso.

En los años setenta y ochenta, el horizonte profesional de las nuevas generaciones incluye la nube negra de una tasa de paro muy alta, que no cede fácilmente y se mantiene alta durante quince o veinte años. El clima económico, el tenor del discurso político y la cultura moral de la sociedad contienen escasas apelaciones a las motivaciones propias de un orden de libertad (responsabilidad personal) y de un mundo de grandes ambiciones (esfuerzo, exigencia). Y la experiencia vivida en la universidad, lo que se percibe, se siente, y se hace en ella, tiene mucho de una experiencia de funcionarios; es decir, de rutinas, magisterios lejanos, profesores funcionarios, alumnos subvencionados.

### **3.2. El encuentro de los profesores y los estudiantes**

*Las relaciones de magisterio, en general: lo que transmiten los profesores no es sólo ni principalmente la asignatura que saben sino la vida intelectual que tienen*

Pero hay que dar un paso más, y atender al tipo de docentes que son estos profesores, y al contenido de su oferta y sus orientaciones educativas. Es importante comprender lo que esos docentes *son*, y no sólo lo que *hacen*. En una relación de enseñanza, lo que los docentes transmiten a los estudiantes no se limita a sus “asignaturas”, sino que implica su “vida intelectual”. No transmiten lo que cuentan en unos libros o unas clases, sino lo que son. Y lo que son responde a un carácter intelectual que se forma a través de una larga experiencia. Esta experiencia se lleva a cabo en el marco de unas relaciones sociales e intelectuales precisas, en el seno de comunidades intelectuales.

Las comunidades intelectuales se construyen, a su vez, en el curso de un período largo de tiempo, e incluyen generaciones diferentes. Son eslabones de una cadena de transmisión de vida intelectual de generación en generación. La vida intelectual que los profesores tengan depende, en buena parte, de lo que sucede en esa cadena generacional, y de las reglas de juego de la comunidad intelectual (aunque también depende, en parte, de la relación de esa comunidad con la comunidad internacional). No basta con señalar que esas reglas de juego incluyen las del mercado y las de las redes clientelares, porque éstas no son, en lo que se refiere al contenido mismo de la enseñanza, las más significativas. Subyacentes a ambas están las reglas relativas a las relaciones de magisterio y discipulado, que son mucho más importantes desde la perspectiva del contenido de la vida intelectual.

Las relaciones de magisterio no son relaciones a distancia, desencarnadas. Son intensamente interpersonales. No se participa en la vida intelectual de los maestros a distancia, sino de cerca (dejando aparte aquí la relación que se realiza con los

ausentes a través de sus libros). No consiste la relación en la recepción de las palabras que utilizan, en la lectura de su obra impresa o en la audición de su clase oral. Se aprende por la imitación de sus “gestos intelectuales”, es decir, de sus modos de razonar y de expresarse, su uso de la metáfora, el estilo de su tratamiento del material empírico, las connotaciones emocionales de su juicio sobre las personas, la generosidad o la mezquindad de su juicio, la amplitud o la estrechez de su horizonte, su impaciencia o su calma, su disposición a decir sí o no a determinados estímulos, y su evocación de unas experiencias que el discípulo tiene que reconstruir a través de sus palabras o sus silencios. Lo que el discípulo tiene que aprender a interpretar no son tanto las referencias explícitas de sus maestros cuanto sus alusiones.

Los maestros pueden ser uno o varios, y las relaciones de magisterio se pueden dar en muchas modalidades, varios niveles de intensidad y distintos grados de reciprocidad. Pero en todo caso, estas relaciones se dan en el marco de una convivencia. Se comparten los problemas y los modos de manejarlos (instrumentos de experimentación y análisis, materiales). Se está entre gentes con las que discutir, y con las que llegar a acuerdos y a desacuerdos.

Esta convivencia es interpersonal, no “colectiva”. Los acuerdos y los desacuerdos son siempre con un individuo particular; pasan por la percepción y la volición de unos agentes específicos; la comunicación es siempre de persona a persona. De la misma manera que el despertar a la vida intelectual, la llamada o la vocación a una vida de enseñanza e investigación, es asunto que tiene que decidir cada uno; que el profesor puede dirigirse a una aula repleta de gentes, pero sus palabras sólo llegan a cada uno de ellos; y que un autor puede ser conocido de un gran público, pero la lectura de su libro involucra en cada caso a un lector único.

Así, de uno en uno, se forman redes de afinidad intelectual, moral y emocional. De la firmeza de esas redes y de la calidad de lo que se comunica o circula a través de ellas, depende la continuidad y la calidad de la vida intelectual de una comunidad



intelectual a lo largo del tiempo. Los hábitos del juicio ponderado, exigente, objetivo o imparcial requieren confianza en uno mismo y la serenidad que da saberse parte de una comunidad de gentes que se respetan mutuamente, es decir, requieren una comunidad de apoyo para consolidarse; a falta de lo cual, tales hábitos no llegan a formarse nunca, o desaparecen.

*Los avatares de las redes de magisterio y discipulado en España: de las rupturas de los años treinta a los equívocos de los años sesenta*

Las redes de magisterio y discipulado en España han sufrido diversos avatares, algunos de los cuales han tenido que ver con las circunstancias especiales de la guerra civil y la postguerra franquista (sobre todo, de la primera época del franquismo, hasta mediados de los años cincuenta). Estas circunstancias provocaron rupturas y distancias, y se encadenaron después con las de una compleja relación entre sucesivas generaciones de maestros y discípulos en un contexto de censura y sospecha, repletas de malentendidos y de sobreentendidos, que facilitaron el desarrollo del autodidactismo entre los estudiantes. Y ello, a su vez, propició un estado de cosas caracterizado por la coexistencia pacífica entre profesores y estudiantes que se desconocían mutuamente.

Lo cierto es que, en España, la continuidad de las redes de afinidad y las relaciones de magisterio que se fue forjando a lo largo del medio siglo a caballo entre los siglos XIX y XX (al que me he referido antes) se quiebra con la guerra civil. El exilio se lleva consigo muchos profesores. Muchas vocaciones intelectuales de quienes se quedan dentro se frustran, o sobreviven relativamente arrinconadas en el paisaje cultural de la época, aunque no faltan intentos de proteger un margen de disidencia cultural. Las relaciones entre maestros y discípulos se rompen o debilitan con frecuencia.

En los años cuarenta se vuelve a comenzar no de cero pero sí de poca cosa. Hay islotes de civilidad intelectual que sobreviven, y en torno a los cuales se intenta reconstruir redes de magisterio y discipulado. Hay campos de conocimiento relativamente protegidos de la influencia del *establishment* cultural de la época: la ingeniería, en parte las ciencias, el derecho y la medicina, no tanto las humanidades. El *establishment* cultural de la época parece dominado por clérigos y católicos laicos imbuidos de soberbia contrarreformista, así como por falangistas nostálgicos de la España imperial, con el telón de fondo de los militares y funcionarios poderosos que controlan el poder político. Los políticos tienen escasa cultura, son indiferentes a los matices y los juegos intrincados de la vida intelectual, están ahítos de los lugares comunes conservadores y autoritarios que se les quedaron dentro, por un mero proceso de ósmosis, durante su juventud, y se imaginan que su triunfo en la guerra civil refrenda su estatura de hombres de estado y consagra el mismo estilo ramplón y chapucero del liderazgo con el que habían llevado adelante sus pequeñas guerras coloniales o sus manejos administrativos de la economía y la sociedad españolas, semidesarrolladas, del primer tercio del siglo XX.

Un handicap adicional es que la vida intelectual, vigilada, operando en un clima de vehemencia y mediocridad intelectual, quebrantados sus vínculos con el pasado próximo, está semiaislada. En los años veinte y treinta estuvo vinculada a la comunidad intelectual europea, especialmente, quizá, a la alemana; pero en los cuarenta y los cincuenta la conexión es menor. Desde mediados de los cincuenta hasta la transición democrática, sin embargo, se asiste a un cambio, esas redes se van haciendo más tupidas, y comienza una relación más continua y extensa con la comunidad exterior (con el resto de Europa y, cada vez más, con EE.UU.).

Pero aquí intervienen las turbulencias del movimiento estudiantil, que es, a estos efectos, como un arma de doble filo. Por un lado, éste trae consigo un impulso de apertura al exterior y de cuestionamiento del pequeño mundo local. Por otro, pone las bases de un profundo desconcierto.

Probablemente haya que ver el tema de los cambios culturales de la vida universitaria en esos momentos por campos de conocimiento. Por ejemplo, si nos colocamos en el terreno de las humanidades y las ciencias sociales, lo que vemos es lo siguiente. Los jóvenes se replantean la relación de magisterio y discipulado. Miran más allá de los maestros de aquí, hacia los maestros de fuera; pero los de fuera “están muy lejos”, se llega a ellos a través de experiencias “de segunda mano”, de manuales y breviarios, y se les usa, como “guías para los espíritus perplejos”, a los efectos de obtener recetas rápidas y fáciles para orientarse en un mundo confuso. Por su parte, los maestros de aquí se sienten desvalorizados e inseguros, tratan de congraciarse con los jóvenes, de seguir su juego, y abandonan su responsabilidad de transmitir un contenido cultural.

En esas condiciones, los jóvenes se imitan entre sí, y se encaminan por la senda del consumismo cultural: se consume inmediatamente las ideas que se reciben ya hechas, sin la disciplina de la experiencia de la producción de las ideas a través del trabajo, la discusión, el contraste con la realidad. También, por la senda del narcisismo: se sienten el centro del mundo, como si hubieran estado presentes a la hora de su creación. Por eso son tan propensos a atender a los mensajes que justifiquen su denuncia de un mundo en el que son muy poco pero en el que quieren serlo casi todo.

Este autodidactismo lo pagan los estudiantes con la falta de entrenamiento de sus capacidades de observación y análisis, con su adopción de una cultura derivativa, con el escaso recorrido de su trabajo intelectual, y con una deshonestidad intelectual insidiosa y profunda, porque se pretende criticar el mundo sin hacer el esfuerzo de entenderle.

De aquí el éxito del marxismo y del catolicismo progresista, con su fácil moralismo, su denuncia simple y sentimental del mundo, y su adulación al narcisismo de los jóvenes bajo la forma (fingida) de una apelación a su capacidad de

entusiasmo, haciéndoles sentirse como dioses o demiurgos o héroes, la vanguardia de la historia, capaces de transformar el mundo poco más que pronunciando una fórmula mágica (el recitativo del resumen de un resumen de una “filosofía de la historia”, y la aserción de su “buena voluntad”, por ejemplo). Todo esto, asumido y repetido, acaba degradando el nivel de la vida intelectual, e incluso puede terminar, en muchos casos, por hacer imposible que se establezcan los cimientos sobre los cuales puede construirse un día el edificio de una obra intelectual razonable.

Hay que comprender ahora, desde la perspectiva de este proceso de distorsión sistemática de las relaciones de magisterio, los cambios en los procedimientos de selección del profesorado a los que antes he hecho referencia. La designación a dedo de los profesores ayudantes, adjuntos o contratados, y su ingreso posterior en los rangos del profesorado numerario, respondieron, en su primer momento (la primera mitad de los años setenta), precisamente a ese cambio gradual en las relaciones de respeto recíproco entre profesores y estudiantes. Los catedráticos se sentían inseguros para hacer otra cosa que conceder los puestos a estudiantes reconvertidos en aspirantes a profesores que no tenían otro título que el de “estar ahí”, pero que estaban ahí de un modo censorio y en cierto modo amenazante, porque sugerían que podían rechazarles y cuestionar su autoridad cultural, como si su magisterio fuera inauténtico y se debiera a su aquiescencia con el régimen político franquista. Los catedráticos buscaron, y consiguieron, una coexistencia pacífica con las nuevas generaciones. Así se estableció el precedente, que los años siguientes de la universidad durante el período democrático no hicieron otra cosa que consolidar.

Y así se ha ido creando un mundo universitario de gentes que coexisten influyéndose muy ligeramente; justo en las antípodas de un mundo donde puedan desarrollarse las relaciones de magisterio.

#### **4. La universidad española en la segunda mitad del siglo XX: (b) instituciones y cultura**

##### **4.1. El modo estatista-corporatista de coordinación y de gobierno de las universidades**

El modo de coordinación y gobierno de la universidad española, desde su arranque hasta hoy, ha sido y es estatista-corporatista, con diversas variantes. La clave de su funcionamiento es un pacto entre la administración pública (durante mucho tiempo, la administración central, y, en fechas más recientes, cada vez más, las administraciones regionales) y los cuerpos docentes (durante mucho tiempo, los cuerpos de catedráticos, y, en fechas más recientes, diversos equilibrios de fuerzas entre varios estamentos de profesores), con el telón de fondo de los estudiantes como consumidores de los servicios universitarios, y sus familias, como financiadores parciales de la educación.

Ese pacto supone un forcejeo a la búsqueda de un equilibrio que favorezca a todos, y, una vez llegado a él, a la conservación del *statu quo*. El *enjeu* de las luchas internas es *status*, salarios, horarios, espacios, control sobre los procedimientos de selección de estudiantes y profesores, administración interna de los recursos. A veces, es el control de los planes de estudio. Se ha tendido a desplazar el punto de equilibrio en la dirección de incrementar el poder de los cuerpos docentes, reduciendo el poder de los administradores públicos y aumentando de manera levísima la carga financiera de las familias de los estudiantes (a cambio de lo cual, se ha tendido a facilitar a los estudiantes el acceso a la universidad, a reducir el nivel de exigencia y a multiplicar los títulos universitarios multiuso, o los títulos miniuso).

A partir de los años cincuenta, esos forcejeos se dan contra el telón de fondo de la estrategia común, explícita y sistemática, de una expansión docente y discente. Por tanto, dado que la expansión docente pasa por facilitar el acceso a la universidad y

reducir o mantener el precio de la matrícula, esa estrategia implica la obtención de una cifra cada vez mayor de fondos públicos. Por eso, las luchas internas entre docentes, autoridades académicas, representantes sindicales del personal administrativo o de los estudiantes, y autoridades políticas de un nivel u otro (autonómico o central), tienen el referente común de conseguir más dinero del estado, es decir, en último término, de los contribuyentes.

#### **4.2. La cultura subyacente tras ese modo de coordinación y de gobierno**

*Las dos visiones de la educación universitaria, como un bien público o un bien privado: la convergencia (irónica) del “publicismo” de la clase política y del “privatismo” de las familias*

La estrategia de financiar la expansión del sistema educativo con cargo a la subvención estatal es tanto más factible cuanto mayor sea la compatibilidad entre la visión de la clase política y la sociedad en esta materia. Hay aquí un tema de “intereses”: la clase política y la sociedad están interesados en aumentar el gasto público en educación y, al tiempo, en reducir el coste directo de la educación para las familias con hijos en edad de estudiar. Pero hay también un tema de valores, y de discursos de justificación. Y ocurre que los discursos de la clase política y de la sociedad parecen lejanos, porque la primera habla en términos de bienes públicos, y la segunda (en tanto que agregado de familias, y no en tanto que conjunto de ciudadanos o de contribuyentes), en términos de intereses privados cercanos; pero sus estrategias son complementarias y convergentes.

La visión de la clase política es sencilla. La mayor parte de la clase política (de derecha o de izquierda) participa de una mentalidad estatista, y ve la universidad como un servicio público, que proporciona lo que esa clase considera ante todo un bien público. Entiende que el gasto público en educación en general, y en la superior

en particular, forma parte de una gran estrategia nacional de crecimiento económico y cohesión social.

Por su parte, la sociedad que aparece en el debate público es la sociedad de “las familias” (es decir, en realidad, “las familias que llevan o quieren llevar a sus hijos a la universidad”), y no la sociedad entendida como conjunto de la ciudadanía. Las familias ven la educación como un bien sobre todo privado, con un rendimiento clarísimo sobre el nivel de ingresos futuros de sus hijos, y, en cambio, por lo mismo, como un bien por el que ellos quieren pagar lo menos posible (imaginando así que maximizan su beneficio por el procedimiento de reducir sus costes). En cambio, el discurso de la ciudadanía en tanto que conjunto de contribuyentes está aquí ausente del debate público.

El estado actúa como si los recursos fueran, directamente, suyos. Las familias, como si *no* fueran ellas mismas contribuyentes; o tal vez, como si consideraran, quizá con fundamento, que los contribuyentes son “los otros”. De este modo, la sociedad en tanto que conjunto de los ciudadanos, o de los contribuyentes, queda fuera del juego.

En el juego están el estado y las familias interesadas, a los que se añaden, *last but not least*, las propias universidades. Éstas están extremadamente interesadas, como es lógico, en su supervivencia y su expansión. Depender de un mercado de clientes o consumidores discriminantes es para ellas una pesadilla. La subvención pública les da seguridad. Convertidas en “bienes públicos” o “bienes de estado”, y protegidas por la financiación pública, las universidades serán objeto, además, del otorgamiento de un *status* de autonomía. Una autonomía que es, básicamente, ficticia.

### *Las dos modalidades del ejercicio de la libertad, auténtica e inauténtica*

Un ser humano puede ejercer su libertad de dos maneras. Puede disfrutar de una “libertad abstracta” por la que simplemente toma una decisión entre varias posibles, sin comprometer sus recursos en ello ni arriesgarse a perderlos. Puede hacerlo así porque otros le protegen, y le evitan que tenga que enfrentarse con las consecuencias de sus equivocaciones. En este caso, aunque las decisiones se repitan en el tiempo, su secuencia no mejora la capacidad del agente para ejercer su libertad, ni le hace “más libre”, ni le permite “crecer” y desarrollar el perfil de una identidad propia, ni conforma en él otro carácter que el carácter (genérico) de alguien “que no está habituado a tomar decisiones libres y responsables”.

O bien puede ejercitarse en el ejercicio de una “libertad concreta”, por la cual se compromete en una experiencia de trabajo y transformación de las cosas, un forcejeo con la resistencia de la realidad, lo que abre la posibilidad de que aprenda tomando pie en los errores que cometa. En este caso, se da la construcción de una identidad y de un carácter, fraguado a golpe de decisiones responsables. Podemos llamar a la primera, una libertad o una autonomía auténtica, y la segunda, una autonomía inauténtica o espuria.

El tipo de autonomía de la universidad (un compuesto de agentes humanos individuales) es el de una autonomía inauténtica. Los departamentos, las facultades y las universidades se desentienden del efecto que puedan tener sus errores en materia de dar una enseñanza excelente o mediocre, de hacer una investigación relevante o irrelevante, de elegir sus miembros en función de su competencia o no (de su proximidad ideológica, o de la endogamia local, por ejemplo), ya que, en último término, saben que no pagarán el precio de un quebranto económico jamás. Ello es así, porque sus recursos no dependen de su reputación en un mercado de reputaciones: de donantes de fondos, de estudiantes, de antiguos alumnos. Depende de un *fiat* administrativo que “viene solo”, y que si no viene, porque algunos



políticos o algunos funcionarios se resisten, puede ser conseguido forzando las cosas mediante un poco de agitación y una campaña de opinión pública.

Al operar así, las universidades no hacen sino repetir, en el campo de sus actuaciones administrativas y académicas, lo que ocurre a escala individual en el terreno de juego de los estudiantes y los profesores. Los estudiantes pagan un precio mínimo por acceder a la universidad y por permanecer en ella, por equivocarse al elegir carrera o por suspender en los exámenes. Los profesores no tienen que preocuparse de que sus alumnos no elijan sus cursos, ni de que, una vez que se les sientan enfrente, respondan críticamente a sus enseñanzas.

En realidad, habiendo definido como un peligro y un motivo de preocupación la intervención crítica de los estudiantes (algo que habría debido ser definido como una feliz oportunidad), muchos profesores se acostumbran a que sus estudiantes asistan pasivamente a sus clases, y acaban prefiriéndoles así. Con lo cual, al despreocuparse de lo que habría debido ser, en realidad, su objetivo, es decir, el de poder relacionarse con agentes libres que les mostraran resistencia y pusieran a prueba su propia libertad, estos profesores revelan que el nombre del juego de la relación de enseñanza no es el de un cruce de libertades, sino el de un cruce de rutinas.

*... y la deseducación iliberal, como descuido o como estrategia*

No hay que despreciar las enseñanzas morales y, sobre todo, los supuestos tácitos acerca de cómo funciona el mundo y cómo debe funcionar que se nutren de la experiencia que acabo de describir. En semejante medio de rutinas entrecruzadas, los estudiantes se familiarizan con los supuestos tácitos del mundo de los funcionarios, al que muchos aspiran, y acaban imaginando que tienen un derecho natural, o un derecho social, al puesto que ocupan, subvencionado por la sociedad. La experiencia, la suya, la de sus profesores y la de la universidad circundante, les sugiere el ideal del ejercicio de una libertad abstracta para el resto de sus días, y les da a entender

que la realización de sus proyectos vitales merece, casi como cuestión de principio, algún tipo de subvención pública.

Es normal que, en estas circunstancias, las universidades públicas hayan sido tradicionalmente tierra nutricia para movimientos de expresión de una profunda hostilidad y resentimiento contra las universidades privadas. Estos movimientos se han solido enmascarar con coberturas ideológicas diversas, el anticlericalismo en el pasado y el anticapitalismo en épocas más recientes. Pero la raíz de esa hostilidad, y lo que explica la carga emotiva de quienes la sienten, no son las diferencias ideológicas sino algo más profundo. Responde al rechazo visceral que un agente que es libre de manera inauténtica siente hacia la mera posibilidad de que en el espacio donde está pueda aparecer un agente auténticamente libre, cuya simple presencia ponga de manifiesto que el primero finge ser libre sin serlo.

Esto explica el carácter recurrente de las manifestaciones de hostilidad contra las universidades privadas, llevadas a cabo al alimón por profesores y estudiantes de universidades estatales, de todas las tendencias ideológicas y en todos los regímenes políticos a lo largo de cien años: en los años veinte, en los cincuenta, en los setenta, o en los noventa del siglo pasado.

Claro que a los profesores, estudiantes y autoridades académicas de las universidades estatales les queda siempre la opción alternativa de no embarcarse en una aventura que revela su miedo a la competencia. Les bastaría con superar ese miedo. En lugar de rechazar la universidad privada, podrían redefinir el campo de juego y aceptar que se aplicaran a la universidad pública el principio y la lógica de la universidad privada. En este caso, se iría hacia un nuevo diseño del sector público universitario, sometido a mecanismos de mercado, en el que los estudiantes y los profesores tendrían que probar su saber y su motivación continuamente; en el que los recursos fluirían de acuerdo con ofertas educativas y demandas educativas muchas, distintas y cambiantes; en el que los aciertos y los errores de todos y cada uno

tendrían consecuencias; y en el que las mejores universidades tenderían a prosperar, y las peores, a desaparecer.

## 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 y 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 y 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)
- 13(b)/1996 **Víctor Pérez-Díaz**, *In praise of the liberal University*
- 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* (también en *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 10, 2000; texto de la ponencia presentada en la IV Reunión Plenaria del Círculo de Montevideo, Madrid, 12 a 14 de octubre de 1998))
- 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* (una versión revisada publicada como “The role of civil nations in the making of Europe”, *Social Research*, 67, 4, (invierno), 2000)
- 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 y 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 “Una España anticipada: 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* (también en *Claves*, 108, 2000)
- 35(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Globalization and liberal tradition: the type of cultural development needed to spread an order of freedom*
- 36(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *From ‘civil war’ to ‘civil society:’ social capital in Spain from the 1930s to the 1990s* (también en Robert D. Putnam, ed., *Democracies in Flux*, Nueva York, Oxford University Press, 2002; en alemán, como “Vom Bürgerkrieg zur Bürgergesellschaft: Sozialkapital in Spanien von den 1930er bis zu den 1990er Jahren”, en Robert D. Putnam, ed., *Gesellschaft und Gemeinsinn*, Gütersloh, Bertelsmann Stiftung, 2001).
- 37(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *La educación liberal como la formación del hábito de la distancia* (también en *Formación y empleo*, Madrid, Fundación Argentaria-Visor, 2000)
- 37(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Liberal education as formation for the habit of distance*
- 38(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *Galicia, un proyecto en expansión: retos y oportunidades para su desarrollo* (también en Fundación Caixa Galicia, *Documentos de Economía*, 9, 2001).
- 39(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Sociedad civil, esfera pública y esfera privada: tejido social y asociaciones en España en el quicio entre dos milenios* (también en Luis Ribot García *et al.*, *Año 1000, año 2000. Dos milenios en la historia de España*, Madrid, España Nuevo Milenio, 2001)
- 39(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *Civil Society, the public sphere and the private sphere: social fabric and associations in Spain on the threshold of a new millennium*

- 40(a)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *La sociedad civil emergente a escala mundial* (presentado en las II Jornadas Empresariales Portuguesas celebradas en Vidago, 19 y 20 de octubre de 2000)
- 40(b)/2000 **Víctor Pérez-Díaz**, *The emergence of civil society worldwide*
- 41(a)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *Estados Unidos y las elecciones del 2000* (también en *Política Exterior*, 80 (marzo/abril), 2001)
- 41(b)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *The United States and the 2000 presidential elections: a view from near and far*
- 42(a)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *Nómadas y ciudadanos: la educación en la era de la "globalización" y la "postmodernidad"* (texto presentado en el ciclo de conferencias *La educación que queremos*, organizado por la Fundación Santillana, Madrid, 20 de noviembre de 2001)
- 42(b)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *Nomads and citizens*
- 43(b)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *The mixed legacy of the generation of 1968* (presentado en la conferencia del XII Aniversario de la *Gazeta Wyborcza*, Varsovia, 7 de mayo de 2001)
- 44(a)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *Una interpretación liberal del futuro de España* (presentado en la Fundación por la Modernización de España, Madrid, 24 de enero de 2002)
- 44(b)/2001 **Víctor Pérez-Díaz**, *A liberal interpretation of the future of Spain*
- 45(a)/2002 **Víctor Pérez-Díaz**, *Procesos de formación de espacios políticos civiles e inciviles en Europa* (presentado en el Congreso Conocimiento e Invención, organizado por la Universidad Politécnica de Valencia, 7 de marzo de 2001)
- 46(a)/2003 **Víctor Pérez-Díaz**, *Carácter y evolución de la universidad española* (presentado en la Jornada Anual de la Fundación Blanquerna, 28 de enero de 2003)
- 47(b)/2003 **Víctor Pérez-Díaz**, *Spain's end of the century* [también publicado en la versión italiana de *Spain at the Crossroads: Civil Society, Politics and the Rule of Law* (Il Mulino), de próxima aparición].

#### Otras publicaciones recientes de los miembros de ASP

**Víctor Pérez-Díaz**, *The Return of Civil Society: The Emergence of Democratic Spain*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1993 (también en español: *La primacía de la sociedad civil*. Madrid, Alianza, 1993; y en polaco: *Powrót Społeczeństwa Obywatelskiego w Hiszpanii*. Cracovia, Wydawnictwo Znak, 1996).

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

**Víctor Pérez-Díaz**, *España puesta a prueba 1976-1996*. Madrid, Alianza, 1996 (también en francés: *La démocratie espagnole vingt ans après*. Bruselas, Complexe, 1996).



**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, Fundación 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.

**Víctor Pérez-Díaz, Elisa Chuliá y Celia Valiente.** *La familia española en el año 2000: innovación y respuesta de las familias a sus condiciones económicas, políticas y culturales.* Madrid, Fundación Argenteria-Visor, 2000.

**Víctor Pérez-Díaz, Juan Carlos Rodríguez y Leonardo Sánchez Ferrer.** *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona, Fundación la Caixa, 2001 (también en catalán: *La família espanyola davant l'educació dels seus fills*).

**Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez.** *Educación superior y futuro de España.* Madrid, Fundación Santillana, 2001.

**Víctor Pérez-Díaz,** “Introducción” a Michael Oakeshott, *El estado europeo moderno*, Barcelona, Paidós, 2001.

**Víctor Pérez-Díaz, Berta Álvarez-Miranda y Carmen González-Enríquez.** *España ante la inmigración.* Barcelona, Fundación La Caixa, 2002 (también en inglés: *Spain and immigration*).

**Víctor Pérez-Díaz,** *Una interpretación liberal del futuro de España.* Madrid, Taurus, 2002.

**Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez.** *La educación profesional en España.* Madrid, Fundación Santillana, 2002.

**Víctor Pérez-Díaz y Juan Jesús Fernández.** *Hábitos de compra familiar.* Barcelona, Gestión 2000, 2003, pgs. 109.

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

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](mailto:asp@ctv.es)