

ELOGIO DE LA UNIVERSIDAD LIBERAL

Víctor Pérez-Díaz

ASP Research Paper 13(a)/1996

Sumario

1. La idea normativa de la universidad liberal moderna
 2. La contribución de la universidad a la formación de la esfera pública de una sociedad civil
- Referencias bibliográficas

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
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 (Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris)
Kenneth Keniston (Massachusetts Institute of Technology)
Vincent Wright (Oxford University)

© 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. La idea normativa de la universidad liberal moderna.*

Razonar (y experimentar) es escrutar los límites, llegar a ellos, asomarse al borde y, a veces, arriesgarse a dar un paso más. Cuando el suelo desaparece, o se mueve debajo de los pies, y se tiene la sensación de que se desvanece lo que ha dado estabilidad a nuestros esfuerzos, ha sido un elemento de reposo y de continuidad que ha cosido imperceptiblemente los jirones de nuestra memoria, y nos ha entretenido en la ilusión de que somos los mismos que fuimos y seremos, entonces nos invade una sensación de ruptura y de riesgo, y tenemos un sentimiento mezclado de pérdida y de tocar fondo. Nos damos cuenta de que hay poco más que este hacer, deshacer y rehacer, continuamente, realidades provisionales y precarias, que durarán muy poco.

Pues bien, si ésta es la verdad de nuestra condición (o, al menos, una de ellas), ocurre que los humanos de determinada parte del mundo, en occidente, a partir de cierto momento, hemos inventado una institución para *entrenarnos* a enfrentarnos con esa verdad, para apurar el conocimiento de qué sea la realidad natural que nos circunda y de la que formamos parte, cuál la razón de ser de nuestras formas de vida, cuál el significado de las ideas que nos hemos ido haciendo sobre nosotros mismos, y sobre nuestros sentimientos, mientras esperamos, o hacemos lo posible por desplazar o evitar el enfrentamiento con la muerte. Nuestros antepasados medievales, tras algunos titubeos, acabaron llamando a esta institución, 'universidad'. Es cierto que las universidades se construyeron, desde el principio, para responder a necesidades diversas de reyes, cabildos catedralicios, órdenes religiosas, ciudades, y gremios y corporaciones diversos; pero el mantenimiento de esta organización en el tiempo, en tanto que organización 'viva', porque una vida intelectual circulara por sus venas (lo que no ha ocurrido, ni mucho menos, siempre), ha dependido de la reiteración de la experiencia primordial (o sagrada) de la búsqueda de la verdad, y ha dependido, por tanto, de la autenticidad de la respuesta de la comunidad de escolares (profesores y estudiantes) a la llamada (la 'vocación') por las profundidades: por la verdad que habita en las profundidades, o en el fondo del pozo, según la imagen de Demócrito.

El entrenamiento en la búsqueda del conocimiento verdadero, en su transmisión a las generaciones siguientes, en su discusión crítica en el seno de una comunidad de buscadores de la verdad, *sin garantía alguna* de que las verdades a las que lleguemos sean útiles o tranquilizadoras (porque conserven el mundo que queremos conservar, o lo transformen en la dirección en que lo queremos transformar), ha formado el núcleo orientativo fundamental de las prácticas universitarias, desde el punto de vista *normativo* de los fundadores de la universidad liberal moderna, en cuya tradición nos situamos nosotros; y es el que corresponde a la interpretación que ellos hicieron de la continuidad de la nueva universidad con la universidad medieval. La presencia, o ausencia, de ese entrenamiento es, asimismo, el criterio que, a quienes nos situamos en el interior de esa tradición normativa, nos permite distinguir entre realizaciones y distorsiones de la idea de la universidad cuando observamos las prácticas universitarias realmente existentes.

*Este *paper* recoge el texto de la conferencia pronunciada en el marco del seminario "La Universidad y su futuro", Santiago de Compostela, 12 al 14 de abril de 1996, con motivo del V Centenario de la Universidad de Santiago.

La institucionalización de la búsqueda de la verdad sin reposo ni seguridad, porque el horizonte está abierto y porque los fundamentos son inciertos (o deben tratarse como tales), se ha visto confiada a una comunidad sometida a la acción cruzada de lo que otrora fueran reyes, cabildos o gremios, y hoy son gobiernos, gentes de empresa, corporaciones profesionales, partidos políticos, sindicatos, movimientos sociales, estamentos eclesiásticos y otras organizaciones, casi siempre imbuidos de la sensación de tener un acceso privilegiado a verdades incommovibles, y dispuestos a defender sus intereses prácticos con pugnacidad (y sólo con los miramientos indispensables hacia los demás).

En estas circunstancias, quienes se han situado en la tradición de la idea normativa de la universidad como comunidad de buscadores del conocimiento verdadero, han sentido la necesidad de precisar las 'misiones' o los 'fines' de la universidad, una y otra vez. En el renacimiento de la universidad, que muchos vinculan a la fundación de la universidad de Berlín en 1809, bajo la inspiración de Humboldt, los temas dominantes fueron los de la investigación de la verdad, una enseñanza vinculada a esta tarea de búsqueda (y, por lo tanto, una enseñanza más como transmisión de modos de hacer avanzar el conocimiento que como transmisión del conocimiento adquirido), y lo que se llamó *Bildung*, o la formación de un carácter moral propio de un ser humano 'liberal', en el doble sentido de 'libre', y de 'generoso' (es decir, de un ser humano proyectado a dar y participar de sus bienes con el resto de la comunidad).

Como es sabido, el ejemplo de Berlín, donde se dieron cita en una 'alianza de discurso' (Wittrock 1993: 314) los aristócratas reformistas como Hardenberg, Stein o el propio Humboldt con los filósofos ilustrados, cundió, primero, en el conjunto de las universidades alemanas y, más tarde, extendió su influencia a los sistemas de educación superior inglés, francés y norteamericano, y, a través de ellos, a todas las sociedades de tipo occidental, que, aparentemente, fueron haciendo suya la idea normativa de la universidad de las universidades alemanas. A lo largo del siglo XIX, hubo en estas universidades cambios importantes, en particular, el del incremento de la especialización y la profesionalización de las disciplinas; y, por otra parte, en ningún lugar el ejemplo alemán se impuso netamente, sino que hubo de combinarse con diversas experiencias locales, dando lugar a diversos híbridos institucionales (entre los cuales, el híbrido norteamericano se revelaría como el de mayor capacidad de adaptación). En todo caso, la tradición de la universidad liberal moderna (es decir, la universidad aproximadamente acorde con la idea normativa de la universidad liberal) consagró las tres misiones ya mencionadas de la investigación, la enseñanza y la educación liberal. (Y éstas son, precisamente, aquellas a las que hace referencia Ortega en su conferencia de 1930: Ortega y Gasset 1965.)

Las misiones de investigación y de enseñanza parecieron siempre, al menos en principio, relativamente claras. La cuestión estribaba en cómo realizarlas de manera más eficiente, y cómo articularlas. Los laboratorios de investigación adscritos a cátedras, o a departamentos universitarios, o a institutos extramuros de, pero conectados con la universidad (al modo de los que, después de la gran guerra, serían conocidos como institutos Max Planck) fueron modos diversos de intentar esa articulación. Cabía, por otra parte, que la universidad no hiciera (o apenas hiciera) investigación; pero, en este caso, quedaba por debajo del ideal, incumplía su misión, perdía reputación en beneficio de sus competidoras (en su propio país o el extranjero), y se suponía que acabaría dando una enseñanza profesional de menor calidad.

El objetivo de la educación liberal, por otra parte, quedó siempre en peligro de recibir un reconocimiento meramente retórico, y ser sacrificado a los otros. De hecho, en el seno de la universidad alemana, muchos creyeron que la universidad, a pesar de su solidez aparente, reposaba sobre un frágil equilibrio entre el legado de "la edad de oro de Goethe" (aquel don milagroso concedido a los alemanes, en palabras de Meinecke; Wittrock 1993: 321) y las demandas de la construcción del estado y de la nación: demandas económicas, sociales y

políticas poderosísimas, que suponían presiones definidas para el desarrollo de la investigación y de la enseñanza profesional. De hecho, fueron varios los espíritus alertas (Nietzsche, Jaspers y Weber, por ejemplo) de fines de siglo y del primer tercio del XX, perceptivos y conscientes de los peligros que estas presiones suponían para el desarrollo de comunidades de escolares libres, de buscadores de la verdad, de gentes que fueran al fondo de las cosas y aspiraran a conocimientos comprensivos de la realidad circundante.

El objetivo de una educación liberal pervivió, sin embargo, en lugares como Inglaterra y los Estados Unidos, vinculado a la formación de *undergraduates*;¹ y así lo ha sido hasta hoy. Pero la idea de una educación liberal puede responder, en su contenido y en el modo de su adquisición, a dos acepciones muy diferentes. Puede responder a la acepción de una formación que se obtiene mediante la frecuentación de clases, la lectura de libros, la escritura de 'papeles', y la participación en discusiones cultas, todo lo cual aboca a la obtención de saberes formalizados. O puede tener la acepción de una formación del carácter mediante la adquisición de hábitos, de conocimientos de 'cómos' más que de 'qués', como diría Oakeshott (Oakeshott 1991: 13). De esta última manera fue, originariamente, como las mejores instituciones educativas inglesas (universitarias o no) enfocaron el problema de la educación liberal.

Véase, por ejemplo, el modo como William Cory, un *master* de Eton, describía este problema a sus estudiantes hace algo más de ciento treinta años:

"Al venir a esta escuela os comprometéis en una tarea no tanto de adquisición de conocimientos cuanto de realización de esfuerzos intelectuales mientras os sometéis a la crítica. Podéis conseguir cierto caudal de conocimientos; y no debéis lamentaros por las horas empleadas en acumular lo que acabaréis por olvidar, pues la sombra del conocimiento perdido al menos os protegerá de muchas ilusiones. Pero venís a una gran escuela no para adquirir conocimiento, sino para adquirir artes y hábitos: el hábito de la atención, el arte de la expresión, el arte de daros cuenta en un simple momento de una nueva idea, el hábito de someteros a censura y refutación, el arte de indicar asentimiento y desacuerdo de manera graduada y medida, el hábito de fijaros en los detalles con exactitud, el hábito de saber hacer las cosas a su tiempo, el gusto y la discriminación, el valor mental y la sobriedad mental. Sobre todo, venís a una gran escuela para conseguir el conocimiento de vosotros mismos". (Citado en Rosovsky 1990: 108.)

Podemos observar en este texto cómo la apelación que Cory hace a sus alumnos se dirige a la obtención no de conocimientos, sino de modos de ser (de 'hábitos y artes'), de manera que incluso la apelación al auto-conocimiento lo es menos al desarrollo de una cognición teórica cuanto al de una sabiduría práctica de cómo tratarse a sí mismo, cómo entender las situaciones en las que uno se puede ir encontrando, cómo desarrollar expectativas plausibles de lo que cabe esperar de sí mismo en diversas circunstancias y cómo manejar los propios sentimientos (en lo posible) para dar lo mejor de sí mismo bajo condiciones adversas. Lo que se pretende conseguir no es tanto auto-conocimiento cuanto un *ethos* o carácter moral de gentes reflexivas, sobrias y valerosas en la persecución de la verdad, y celosas de su libertad de juicio.

Ahora bien, planteadas así las cosas, es claro que *no* estamos hablando ya de un objetivo que pueda conseguirse mediante un cambio de curriculum, con la introducción de asignaturas de cultura general o humanística, o un nuevo diseño de las enseñanzas teóricas, como pudieron pensar quienes, en la Alemania del primer tercio de siglo, creyeron que la solución al problema de una universidad que parecía estar a punto de perder 'su espíritu', porque estaba cada vez más orientada hacia la investigación especializada y la enseñanza profesional, estribaba en la recuperación de la filosofía como la piedra angular de la universidad (una filosofía concebida de manera que incluyera las humanidades, las ciencias sociales y, tal vez, 'la idea física del

¹O bachilleres con formación universitaria general que les prepara para conseguir un título de Bachiller en Artes según la tradición de la universidad medieval.

mundo'). A un enfoque semejante correspondería, en su momento, la sugerencia orteguiana de "hacer de una Facultad 'de cultura' el núcleo de la universidad" (Ortega y Gasset 1965: 63 y ss.); o, más recientemente, la apelación de Allan Bloom al "*good old Great Books approach*" (es decir, el enfoque que consiste en la lectura reflexiva y la discusión de los clásicos; Bloom 1987: 344.)

En realidad, estamos hablando de un objetivo sólo alcanzable mediante un nuevo diseño de la *vida universitaria*, para que se puedan consolidar experiencias *prácticas cotidianas* de distancia, libertad, autodisciplina, comunicación, competición y cooperación, sobre las cuales se puedan construir los *hábitos* correspondientes, cuyo resultado sería, eventualmente, la formación de un carácter de gentes libres. Y la pregunta que nos estamos planteando es (no sólo, aunque también, la de cómo acertar en el curriculum, sino *sobre todo*) la de cómo acertar en ese diseño institucional.

La respuesta a esta pregunta no consiste en la respuesta ('idealista') que opone a la realidad una apelación moral a ser libres, ni en la acumulación de disciplinas humanistas. Ha de ser el resultado de una lectura reflexiva sobre las experiencias institucionales que se han ido llevando a cabo en las universidades occidentales durante estos dos siglos; porque el camino de la realización de una idea normativa pasa por las instituciones: es decir, por pautas regladas de conducta, rodeadas de justificaciones y acompañadas de sanciones efectivas. Sin instituciones, las ideas quedan flotando, indecisas, entre la realidad y el sueño.

A mi juicio, la evolución del sistema universitario americano (o, al menos, del segmento de cincuenta o más universidades de alta calidad de ese sistema) en los últimos cien años, y el diseño institucional resultante de esa evolución (gracias, en parte, a algunas intervenciones deliberadas y, en parte, de manera espontánea o cuasi-espontánea) proporcionan una respuesta plausible a esta pregunta. Al decir esto, no trato de tomar esa realidad universitaria *in toto* como modelo, ni hacer simplemente su panegírico. A cualquiera que haya vivido algún tiempo inmerso en el sistema universitario americano (y yo lo he hecho, como estudiante o profesor, durante unos diez años) le resulta fácil hacer el recitativo de los muchos defectos que en él pueden encontrarse.

La vida en una torre de marfil, en la medida en la que muchas universidades cultivan la atmósfera de una ciudad pequeña, a distancia del mundanal ruido, es propicia para el desarrollo de rencillas menores e interminables maniobras, como las que narra Nabokov en su novela a propósito de su entrañable y quijotesco profesor Pnin, que había de vivir rodeado de ellas, y semiprotégido, semiamenazado, por ellas. Es casi natural, también, que gentes proclives a olvidar sus orígenes más allá de la segunda generación de antepasados entren, ingenuos y presuntuosos, en la memoria histórica de pueblos más viejos con una curiosidad apresurada y superficial. Sucede asimismo, que la investigación puede supeditarse en exceso a las demandas de las organizaciones poderosas que proporcionan los medios necesarios, y ello por espíritu de sumisión no tanto al poder *per se* cuanto a la tiranía del presente, propia de gentes que viven en estado de urgencia. La misma prisa por triunfar puede empujarles por la senda de gustar o impresionar (como les ocurre a esos productores cinematográficos que, con sus *slick movies*,² apuestan sin rebozo por el éxito de audiencia con los toques medidos de un mensaje que roza la frontera de lo convencional sin traspasarla, y son artistas en fingir transgresiones), y hacerles emplear demasiada energía en redefinir el campo de la disciplina con el objetivo de modificar los focos de luz del escenario, y encontrar la etiqueta, el envoltorio o el *headline* que atraiga la atención.

²Películas que dosifican y calculan sus efectos, brillantes, superficiales y resbaladizas.

Este recitativo de defectos puede ampliarse; pero la cuestión está (y dejando aparte la circunstancia de que se podría hacer un recitativo bastante más duro de las experiencias universitarias de otros países) en que, una vez hecho el recitativo y lanzadas las críticas al viento, lo que *queda* es la realidad de un sistema universitario del que todos tratan de aprender porque es *the best practice in town*: el mejor disponible, hoy por hoy, en este mundo.

Este sistema no surgió el primer día, como Minerva de la cabeza de Júpiter, revestida de todas sus armas, y ni siquiera fue inventado por los americanos, al menos en su forma actual. En buena parte fue importado de Europa. Pero es curioso que la importación del modelo alemán se hiciera, casi desde el primer momento, con la introducción de cambios y matices extremadamente importantes. Los americanos hicieron suyo el objetivo preferente de la investigación, y las universidades 'de investigación' acabaron siendo consideradas como las universidades por antonomasia (de modo que sólo en segundo lugar, y por aproximación, se reconocieron las universidades 'meramente de enseñanza'). Pero esa investigación quedó ligada a la enseñanza (a los departamentos y no a las cátedras); el acceso a los fondos de investigación se desarrolló en las condiciones, competitivas, de mercados relativamente abiertos, donde la línea divisoria entre sector público y privado quedó pronto desdibujada o borrada; y la asignación de los recursos quedó en manos de redes de colegas, cuya función central en el sistema educativo se vio reforzada por la distancia institucional del sistema respecto a los poderes públicos, tanto por la ausencia de subordinación formal de las autoridades académicas al ministerio de educación como por el hecho de no ser (o no considerarse) los profesores universitarios funcionarios públicos. Añádase a ello el cuidado por establecer un diseño organizativo de autoridades o liderazgos académicos fuertes, y de consejos de la universidad o (*boards of trustees*) responsables y activos, cuya consecuencia fue maximizar la autonomía de cada universidad y minimizar la interferencia de la administración pública; y ello sin desdoro de una tradición de ejercicio ('hacia dentro') de esa autoridad fuerte en el marco de usos y convenciones (y reglas formalizadas) de consulta, *accountability* (responsabilidad) y comunicación continuas (Rosovsky 1990: 278).

El resultado ha sido un conjunto de unidades corporativas autónomas que operan en la 'alta mar' de varios mercados competitivos: un mercado de profesores relativamente dispuestos a moverse, un mercado de estudiantes ávidos de conseguir las mejores experiencias educativas, un mercado de demandas de investigación por parte de múltiples agencias públicas y privadas interesadas en los campos más diversos. Es decir, el resultado es una configuración institucional de la universidad como una 'anarquía organizada' (Cohen y March 1974), que, cara al exterior, está sometida a la competición con otras 'anarquías organizadas' semejantes, lo que le obliga a revisar y diversificar su oferta, y a ver cómo se sitúa en una jerarquía de prestigio que está siempre puesta en cuestión y, por tanto, es siempre cambiante.

Este sistema competitivo y abierto ha sido capaz de adaptarse bastante bien a la gran transformación de la universidad contemporánea de los años cincuenta y sesenta, cuando la universidad 'de elites' se convirtió en una universidad 'de masas'. Sigue siendo pionero en la investigación y en la enseñanza, incorporando nuevos contenidos educativos, estimulando innovaciones y experimentos incesantes en todos los órdenes (unos logrados, otros malogrados), y facilitando su difusión. Pero lo que quiero resaltar en este momento es lo siguiente: un sistema institucional así, por su propio funcionamiento, favorece la adquisición de saberes prácticos extremadamente importantes para la formación de las gentes propias de una sociedad liberal, abierta o civil.

En efecto, bajo determinadas condiciones (y nunca automáticamente), el sistema favorece el desarrollo de fuertes identidades comunitarias, de lazos entre el tejido social circundante y la institución universitaria, de comunidades intelectuales y morales (formadas por gentes afines) en el conjunto universitario, y de la universidad misma como una comunidad moral *sui*

generis, cuyo pulso se agita con el de la sociedad en la que vive, pero al tiempo se sitúa a suficiente distancia de la misma como para conservar su compromiso con valores universales o universalistas (como el servicio a la verdad), que desbordan (y desbordarán siempre) la comunidad local, la región o la nación de referencia.

Hay que tener en cuenta que el tipo de comunidad de la que estoy hablando es una comunidad especial. Se trata de una comunidad unida no por un objetivo común, sino por unas reglas comunes, por la manera de hacer cada cual sus cosas y atender a una variedad de modos de pensamiento, por lealtades recíprocas que implican el respeto a la diferencia y la idiosincrasia de cada uno, y por una autoridad que es simplemente el guardián de las reglas de juego y no una (individual o colectiva) que pretenda imponer sus objetivos como objetivos comunes. Es decir, estoy hablando de una comunidad de individuos libres, reunidos en torno a normas formales y abstractas, en un orden nomocrático y no teleocrático.

Pues bien, justamente el diseño institucional americano se acerca a ese diseño (a pesar de sus muchas imperfecciones y distorsiones) y a la realización de ese orden, y, como consecuencia de ello, fomenta hábitos ('virtudes') de gentes libres, impulsando a que cada cual, alumno o profesor, descubra su propia senda, al tiempo que participa en un debate continuo sobre las reglas de juego. Esto supone la creación de un entorno favorable a una libertad de opción continuamente puesta a prueba, porque los individuos reciben el estímulo de numerosas decisiones que tienen que tomar. En este sentido, el tratamiento, tan distinto, que uno y otro entorno universitario, el europeo-continental y el americano, hacen del problema de la libertad ('negativa') del estudiante es muy significativo.

En la universidad europeo-continental típica (al menos de corte franco-español-italiano), el estudiante protege su libertad estableciendo opacidades y distancias respecto a los profesores y los administradores académicos. Recela de las preguntas de los profesores como amenazas e intromisiones (ilegítimas) en su territorio. Piensa que si acepta la invitación (quizá, pero no necesariamente) contenida en la pregunta, a participar puede caer en una trampa. La falta de atención de los profesores, la falta de curiosidad de sus compañeros por su juicio, como se demuestra en la disposición de unos y otros a interrumpirle, le confirma en la idea de que no hay mucho que esperar del debate en ese espacio académico formal. No es seguro que al estudiante en cuestión le interesen las ideas, pero, si tal cosa ocurre, lo normal es que decida que, a ese respecto, la vida (en el sentido de vida intelectual) está en otra parte.

El estudiante americano típico (al menos de las cincuenta universidades más importantes) vive *inmerso* en un ambiente de estímulos que no le dan reposo, y que le obligan a 'dar el paso al frente' y preguntar e intervenir activamente. Se encuentra requerido para decidir qué piensa él o ella sobre los temas, sin que pueda contentarse simplemente con averiguar lo que *se* piensa sobre ellos. No parece haber escape, ni sitio para esconderse de esta solicitud; y, aunque lo haya (que afortunadamente lo hay), la luz y el espacio público le atraen, como la palestra puede atraer al gimnasta, ávido de probar sus fuerzas.

El ejercicio de la libertad es, en uno y otro caso, sustancialmente distinto, y genera gentes distintas. En el caso norteamericano, genera gentes acostumbradas no sólo a afirmar su libertad, sino a hacerlo en público: en el espacio público. Y esto nos conduce, finalmente, al corazón del tema de la contribución de la universidad liberal a la sociedad civil.

2. La contribución de la universidad a la formación de la esfera pública de una sociedad civil.

Como la expresión 'sociedad civil' puede responder a las acepciones más diversas, permítame el lector que aclare el uso que hago del término. La acepción común identifica la sociedad civil con el mundo de las asociaciones y de los movimientos sociales no supeditados al aparato estatal: lo que algunos llaman el 'tejido social'. Desde mi punto de vista, ese tejido forma parte de la sociedad civil, pero es sólo uno de sus componentes, y lo es en el marco de determinadas instituciones (y no otras) y en combinación con otros componentes.

Podemos encontrar tejidos sociales de carácter muy diverso, relativamente autónomos de las autoridades públicas, en todo tipo de sociedades; pero no todos son tejidos 'civiles' o del 'tipo sociedad civil' (como muestra Gellner en su análisis de las sociedades agrarias segmentadas: Gellner 1994). Son 'civiles' sólo si, además de ser autónomos de la autoridad pública, tienen la textura propia de una pluralidad de asociaciones voluntarias y autónomas unas de otras (y no sometidas a una estructura jerárquica-corporativa); si tienen acceso significativo al espacio público, para operar en él de una forma autónoma; y si, en lógica consecuencia con lo anterior, encuentran las bases económicas de su mantenimiento en alguna forma de mercado, y no dependen de una economía de mando-y-obediencia, de asignación autoritaria de recursos.

La sociedad civil en su acepción más amplia tiene cinco componentes: asociaciones (o 'tejido social'), mercados económicos y un espacio público o esfera pública; unas normas generales; y una autoridad pública limitada y responsable. Esta concepción surgió (articulada sólo aproximadamente de esta forma) en torno al siglo XVIII (y, principalmente) en el mundo anglosajón, en conexión con determinadas experiencias históricas. Importa que distingamos en esa concepción una dimensión analítica (-empírica) y una dimensión normativa, porque, que tenga esta dimensión normativa implica que la realización histórica del tipo ideal es contingente; que sólo se da la 'posibilidad' de la sociedad civil (y no su 'necesidad'); y que, por tanto, si llega a realizarse, puede también distorsionarse, perderse y desaparecer (y es incluso probable que esto ocurra bajo una amplia variedad de circunstancias) (Pérez-Díaz 1995).

La esfera pública ocupa una posición crucial en el conjunto del sistema de sociedad civil: es el espacio donde las asociaciones y los individuos que forman el tejido social actúan en su capacidad de ciudadanos y, como tales, de partícipes en una conversación cívica referida a qué sea el bien común (primordial, aunque no exclusivamente: cuáles sean las reglas de convivencia entre individuos libres), y cuáles sean los medios para alcanzarlo. Pues bien, creo que la universidad, en tanto que se aproxima a la realización de la idea normativa de la universidad liberal, es una pieza extremadamente importante de esa esfera pública y, por ende, de la sociedad civil.

La universidad liberal contribuye a la esfera pública de una sociedad civil de varias formas. Algunas de sus contribuciones consisten en satisfacer las demandas de las fuerzas políticas, económicas y sociales de su entorno de una determinada manera, y no de otra. Estas fuerzas presionan a favor de una investigación que promueva los intereses económicos y militares del país, o de los grupos dirigentes en cuestión; quieren una enseñanza profesional especializada; y quieren, aunque de manera más discreta y como subproducto de lo anterior, que la universidad contribuya a la renovación de las elites y los cuadros administrativos de las organizaciones políticas, económicas y sociales correspondientes. Pero si estas demandas sociales son satisfechas por una universidad que se atiene a la idea normativa de la universidad liberal, y no por una universidad de otro tipo, la investigación incluirá una dimensión de reflexividad, y una apelación a alguna forma de responsabilidad de los científicos ante la comunidad; la enseñanza profesional incluirá la dimensión de considerar que la profesión se

justifica por algún tipo de ideal de servicio, y su poder profesional se configurará, al menos en parte, como un poder fiduciario; y la circulación de las elites, ligada a la experiencia universitaria (una experiencia que incluye el aprendizaje de una cultura de la crítica y de la disidencia) se vinculará a la realización de alguna forma de ideal universalista y meritocrático (y en esto consistiría, tal vez, la 'revolución educativa' cara a Parsons, capaz de compatibilizar los criterios de igualdad de status de los ciudadanos y de igualdad de oportunidades; Parsons 1971: 97).

Pero hay otras contribuciones que dependen no de las demandas sociales que se hacen a la universidad, sino de las demandas que la universidad tiene que hacerse a sí misma, si quiere ser una universidad liberal. Y es a esas auto-demandas o auto-exigencias a las que quiero dedicar ahora mi atención.

La primera auto-exigencia de la universidad liberal consiste en asegurar la preeminencia del universalismo sobre el particularismo. Como he recordado antes, la universidad liberal surgió y se desarrolló en un momento decisivo de *nation-building* y *state-building*. En sus mensajes y en sus realizaciones originarios se mezclaron, inextricablemente, motivaciones culturales y de *Realpolitik*. En la génesis de la universidad de Berlín se dieron cita, de un lado, la pasión por la Grecia clásica de Winckelmann, el *sapere aude* kantiano, el legado de Goethe y su impulso por lograr la 'educación sentimental' de un ser humano completo, y, de otro, el eco de los cañones de la batalla de Jena. Es así como nos describe Kojève la situación de Hegel ("sentado a la mesa escribe... escucha sonidos de lejos... no son simples sonidos... son cañones... son los cañones de Napoleón"; Kojève 1969: 34) en el momento de escribir la *Fenomenología del espíritu*: atento al aquí-y-ahora, al momento histórico-universal que es el objeto eminente de su especulación, y que está simbolizado por esa batalla. (Y Hegel será, no lo olvidemos, el titular de la cátedra de filosofía de la universidad de Berlín desde 1818 hasta su muerte en 1831.)

Ahora bien, ¿qué significa la batalla de Jena a la que 'responde' la *Fenomenología*?; o ¿qué significa la expectativa de la llegada de las tropas francesas a Berlín, que hacen posible la fundación de la universidad (entre otras cosas, por el 'pequeño detalle' de que la aprobación del diseño de Humboldt se beneficia del vacío de poder dejado por el rey de Prusia y su gabinete, al abandonar la capital: un vacío no ocupado por el invasor)? Significan algo que es *interpretado* por Hegel y por estos reformistas ilustrados como el símbolo de un enfrentamiento entre el *Zeitgeist* encarnado en Napoleón, y el antiguo régimen. Para ellos, esto es como una llamada del destino (como en la quinta de Beethoven), a la que responden con una autoafirmación al tiempo humanístico-universal y patriótico-local. A este respecto, Hardenberg, Stein y el propio Humboldt entienden que se trata de una llamada al despertar de la nación alemana y, como medio para ello, a la reforma del estado, la racionalización de su burocracia, la liberación de los campesinos-siervos, la organización de un ejército de patriotas (que contendrán a Napoleón en Leipzig, y le derrotarán en Waterloo), y la fundación de una universidad que debe ser, en la visión de Humboldt, el epítome de la comunidad moral y emocional de la nación, y que tiene la misión de ser su resumen y su impulso. De hecho, esta misión 'nacionalista-estatista' se incorporará a la tradición universitaria occidental, una nación tras otra.

Ahora bien, como ya he apuntado antes, el equilibrio entre el complejo nacionalista-estatista, con el añadido de los poderes socioeconómicos, de un lado, y el 'legado de Goethe' de otro, fue y sigue siendo frágil e inestable, y las universidades han vivido siempre en peligro de reducir su legado humanista a un recitativo de declaraciones piadosas, y de subordinarlo a las exigencias de la vida política y económica. No por conscientes del peligro, las universidades alemanas dejaron de caer en él; y no sólo las alemanas: el espectáculo de las academias alemana y francesa enfrentadas, en cierto modo, a través de las trincheras de la primera gran

guerra y haciendo suyo el 'espíritu de la guerra' fue estremecedor, y mostró de manera atroz la falta de 'sobriedad mental' de aquellos ilustres (pero no ilustrados) colegas. De aquellos polvos vinieron estos lodos: a los profesores nacionalistas sucedieron los jóvenes estudiantes totalitarios (fascistas, nazis o comunistas), que desplegaron la energía que conocemos antes y después de la segunda guerra mundial, e hicieron lo posible por destruir la universidad liberal, tratando de convertir el apelativo 'liberal' en motivo de sarcasmo.

La observación de estas patologías (y sus formas menores de populismo autoritario, que han tenido, y tienen, considerable influencia entre los democristianos, los socialdemócratas y los conservadores europeos) puede alentarnos a re-afirmar la idea normativa de la universidad liberal. Según ella, la universidad se debe, de manera preeminente, a su misión universal. Si en el panteón universitario el dios máximo es la verdad, la comunidad universitaria debe ser ante todo una comunidad de buscadores de la verdad, y debe orientarse, por encima de sus lealtades locales, atravesando las fronteras, hacia una conversación universal de espíritus libres, allí donde se encuentren. Es cierto que la universidad tiene algunos deberes hacia la patria de los semidioses y los héroes locales; pero tiene que interpretar correctamente esos deberes en función de sus valores últimos. Su deber principal, a este respecto, consiste precisamente en impulsar su comunidad local a que sea respetuosa de la verdad y abierta al mundo. Por ello, la universidad tiene que encauzar, domesticar y civilizar las emociones localistas y nacionalistas; y ponerlas en su sitio, estimable pero subordinado al fin superior de la creación de una sociedad de ciudadanos razonables, capaces de enfrentarse a sus demagogos locales, y capaces de contribuir a la creación de grandes conjuntos civilizados y, en último término, de una sociedad civil universal. La universidad, por tanto, según esta idea normativa de la universidad liberal, tiene un compromiso con valores fundamentales y con el proyecto de una sociedad universal bien ordenada.

La tradición (fragmentaria) de quienes se han atenido y se atienen a esta idea normativa nos permitirá un día superar la etapa (transitoria) de la universidad occidental contaminada por la obsesión nacionalista y estatista de estos dos siglos; una contaminación que se refleja en la predisposición de tantos profesores a ponerse al servicio del estado de turno, sin la necesaria distancia, y en la proclividad de tantos estudiantes a abrazar las causas del nacionalismo primordial.

Quiero terminar con una vuelta al punto de arranque de esta reflexión, en el que sugería que el impulso básico a la vida intelectual, que da aliento a la tradición universitaria, ha sido y es el de la aspiración a un vivir en la búsqueda de la verdad. Se trata, en cierto modo, de un vivir, en un temor y temblor kierkegaardiano, en la cercanía de una verdad que retrocede indefinidamente: un vivir sin suelo y sin techo, con cimientos siempre revisables y fronteras inalcanzables.

Pues bien, si en tiempos no muy pretéritos muchas gentes, universitarias o no, todavía tenían la sensación de que la ciencia les permitía acceder a la verdad y 'tomar posesión de ella', en cambio, en el curso de las últimas generaciones, muchos nos hemos acostumbrado a debatirnos entre las escrituras de Popper y de Quine, buscando consuelo a nuestra búsqueda azarosa de la certidumbre, bien en la certidumbre (minimalista) de los errores refutados, bien en un vaivén entre el experimento crucial o la experiencia recalcitrante que se nos escapa y el análisis del debate mismo donde situar la búsqueda. Y mientras exploramos el lenguaje con el que expresar mejor nuestro trasiego en pos de lo que los clásicos llamaban 'las cosas mismas', sabemos que cada nuevo paso amplía los flancos de nuestros descubrimientos a las críticas, y da alas a nuevas preguntas. Atentos así a todas las latitudes, alternamos entre concentrarnos y desplazarnos, como si la ciencia fuera no ya morada de un pueblo sedentario que construye, sino territorio abierto, surcado por nómadas.

Ahora bien, si una experiencia científica semejante pertenece al corazón de la vida en una universidad liberal, de aquí se siguen consecuencias de gran importancia para la contribución que esa universidad pueda hacer a la esfera pública de una sociedad civil. En primer lugar, esa experiencia implica la habituación de quienes se comprometen con ella a tratar las ideas y teorías (incluidas las de 'nación', 'clase', 'estado', 'izquierdas' y 'derechas', por ejemplo) como artificios mentales que requieren revisión y depuración continuas, y su puesta a prueba mediante el análisis de las consecuencias de los diversos usos que pueda hacerse de ellos. Implica habituación, también, a ponderar los 'hechos' que supuestamente prueban los asertos de que abunda el debate público con un mínimo de escepticismo; y a cuidar el lenguaje, para usarlo con claridad y precisión, con objeto de no añadir confusión y entretener malentendidos. Es lógico, asimismo, que gentes con esas costumbres desarrollen cierta repugnancia hacia las prácticas demagógicas, y cierta desconfianza hacia la vehemencia política (en la que vean una máscara que cubre, por lo general, inseguridad o vileza). También cabe esperar de ellas que usen con sobriedad y moderación los 'ídolos de la tribu', y templen, en ellas y en las personas sujetas a su ejemplo, la disposición a usar esos ídolos para justificar la violencia contra las personas o el despojo de su reputación o su fortuna.

En segundo lugar, esa experiencia científica proporciona un autocorrectivo a la *hubris* o la arrogancia en los que la universidad puede caer fácilmente, sugiriendo, al tiempo, los límites de su contribución a la esfera pública. En efecto, la experiencia científica alerta sobre los límites del conocimiento y pone en guardia contra los abusos del intelectualismo y el constructivismo, las políticas ideológicas y absolutas, y los sueños de la razón que pudieran producir monstruos. A su vez, y *sensu contrario*, esa experiencia científica (lejos de propiciar la 'ruptura' con el discurso cotidiano, que tantos malinterpretan) sienta las bases para una revalorización de los saberes tácitos, prácticos y locales de las gentes ordinarias, su sentido común y sus sentimientos elementales de equidad y decencia. Con todos sus defectos y limitaciones, ese sentido común y esos sentimientos proporcionan las mejores bases cognitivas y emocionales disponibles para una sociedad libre o civil.

La universidad puede ser, y ha sido de hecho, un hogar para censores, inquisidores, escolares dogmáticos y profetas del cambio radical del mundo o su conservación a machamartillo, y otras especies similares, a las que ha alimentado con prácticas autoritarias, excesos de controversia intransigente y despiadada, y agrias disputas por el poder académico. Pero no todo, ni mucho menos, ha sido así. En la práctica científica cotidiana y auténtica de muchos de sus miembros, generación tras generación, ha habido y hay un esfuerzo de aproximación a una universidad según la idea normativa de la universidad liberal: equilibrada, templada en sus juicios, consciente de su obligación local, pero fiel a su dios propio: el dios de la verdad, intemporal, lejano y exigente. Ellos son nuestros testigos. En ellos hemos de apoyarnos. Ellos constituyen, desde su lugar como recuerdo en un pasado que efectivamente existió, y no como sombras proyectadas desde un futuro inexistente, la razón y la base de nuestra esperanza.

Referencias bibliográficas

Bloom, Allan. 1987. *The Closing of the American Mind*. Nueva York: Simon and Schuster.

Cohen, Michael y James March. 1974. *Leadership and Ambiguity: The American College President*. Nueva York: McGraw-Hill.

Gellner, Ernest. 1994. *Conditions of Liberty*. Nueva York: Allan Lane.

Kojève, Alexandre. 1969. *Introduction to the reading of Hegel* (Ed. Allan Bloom; trad. James Nichols, Jr.). Nueva York: Basic Books.

Oakeshott, Michael. 1991. *Rationalism in Politics, and other essays*. Indianapolis: Liberty Press.

Ortega y Gasset, José. 1965 [1930]. *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

Parsons, Talcott. 1971. *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Pérez-Díaz, Víctor. 1995. "The possibility of civil society: Traditions, Character and Challenges" en John Hall ed., *Civil Society: Theory, History, Comparison*. Cambridge: Polity Press.

Rosovsky, Henry. 1990. *The University: An owner's manual*. Londres: Norton.

Wittrock, Björn. 1993. "The modern university: the three transformations", en Sheldon Rothblatt y Björn Wittrock eds., *The European and American University since 1800*. Cambridge: Cambridge University Press.

ASP Research Papers

Números publicados

- 1(a)/1995 **Víctor Pérez-Díaz**, *La posibilidad de la sociedad civil: carácter, retos y tradiciones*
- 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, 1994)
- 3(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez**, *De opciones reticentes a compromisos creíbles. Política exterior y liberalización económica y política: 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*
- 4(a)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *El reto de la esfera pública europea*
- 4(b)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *Le défi de l'espace publique européen* (también en *Transeuropéennes*, 3 [printemps], 1994)
- 4(c)/1994 **Víctor Pérez-Díaz**, *The challenge of the European public sphere*
- 5/1994 **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)
- 6/1994 **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 Bursátiles ed., *Historias de una década: Sistema financiero y economía española 1984-94*, Madrid, AB, Asesores Bursátiles, 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 Bursátiles ed., *Views on a decade: the Spanish economy and financial system 1984-1994*, Madrid, AB, Asesores Bursátiles, 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*
- 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* (publicado también por el "Seminario Empresa y Sociedad Civil")
- 12(a)/1995 **Elisa Chuliá-Rodrigo**, *La conciencia medioambiental de los españoles en los noventa*
- 13(a)/1996 **Víctor Pérez-Díaz**, *Elogio de la universidad liberal* (también en *Claves*, junio 1996)
- 14(a)/1996 **Berta Álvarez-Miranda**, *Los incendios forestales en España (!975-1995)*
- 15(a)/1996 **Juan Carlos Rodríguez**, *Gobierno corporativo en la banca española en los años noventa*

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.