

**FILOSOFÍA PARA LA
UNIVERSIDAD, FILOSOFÍA
CONTRA LA UNIVERSIDAD
(DE KANT A NIETZSCHE)**

EDICIÓN DE FAUSTINO ONCINA COVES

**FILOSOFÍA PARA LA
UNIVERSIDAD, FILOSOFÍA
CONTRA LA UNIVERSIDAD
(DE KANT A NIETZSCHE)**

15

2008

**BIBLIOTECA DEL INSTITUTO ANTONIO DE NEBRIJA
DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD**

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Esta edición realizada gracias al patrocinio del Banco Santander ha contado con una ayuda para la difusión de congresos y jornadas de carácter científico, tecnológico, humanístico o artístico de la Conselleria d'Empresa, Universitat i Ciència de la Generalitat Valenciana

© Edita: Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la universidad
Universidad Carlos III de Madrid
c/ Madrid, 126 - 28903 Getafe (Madrid) España
Tel. 916 24 97 97 - Fax. 916 24 95 17
e-mail: anebrija@der-pu.uc3m.es
Internet: www.uc3m.es/uc3m/inst/AN/anebrija.html

Editorial Dykinson, S. L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Tels. (+34) 915 44 28 46/(+34) 915 44 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.com>
<http://www.dykinson.es>
Consejo Editorial véase www.dykinson.es/quienessomos

ISBN: 978-84-9849-383-2
Depósito legal: M. 3545-2009

Preimpresión e impresión:
SAFEKAT, S. L.
Belmonte de Tajo, 55 - 3.ª A - 28019 Madrid

ÍNDICE

| | <u>Pág.</u> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| PRESENTACIÓN. <i>Faustino Oncina Coves</i> | 9 |
| LA FILOSOFÍA CLÁSICA ALEMANA Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD: ¿UN ANACRONISMO VIVIENTE? <i>Faustino Oncina Coves</i> | 13 |
| LA UNIVERSIDAD EUROPEA ENTRE ILUSTRACIÓN Y LIBERALISMO. ECLOSIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ALEMÁN Y EVOLUCIÓN DE OTROS SISTEMAS NACIONALES. <i>Manuel Ángel Bermejo Castrillo</i> | 49 |
| LA CONTIENDA DE LAS FACULTADES. DETERMINACIÓN RACIONAL Y DETERMINACIÓN AJENA EN LA UNIVERSIDAD KANTIANA. <i>Rein- hard Brandt</i> | 167 |
| FILOSOFÍA APLICADA: LA IDEA DE FICHTE PARA UNA NUEVA UNI- VERSIDAD. <i>Stefano Bacin</i> | 199 |
| HEGEL Y LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA DESDE SU CRISIS ACTUAL. <i>Sergio Sevilla</i> | 233 |
| DE LA UNIVERSIDAD ABSOLUTA EN SCHELLING A LA UNIVERSIDAD EXISTENCIAL EN HEIDEGGER: ¿UNA CONTINUIDAD? <i>Arturo Leyte</i> ... | 253 |
| LA IDEA DE UNIVERSIDAD DE WILHELM VON HUMBOLDT. <i>Joaquín Abellán</i> | 273 |
| FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DE LA NATURALEZA Y FILOSOFÍA A LAS ÓRDENES DEL GOBIERNO: LA CRÍTICA DE SCHOPENHAUER A LA FILOSOFÍA UNIVERSITARIA. <i>Matthias Kossler</i> | 297 |
| BUSCANDO ESPACIOS PARA LA VERDAD: NIETZSCHE Y LA FILOSO- FÍA EN LA UNIVERSIDAD. <i>Joan B. Llinares</i> | 311 |

PRESENTACIÓN

Faustino Oncina Covas

Universitat de València/Instituto de Filosofía - CCHS, CSIC

A mi hermano Pepe, para que no se rinda

Los textos que aquí se compilan son una parte de las ponencias presentadas a un Encuentro internacional, celebrado en Valencia entre los días 6 y 7 de noviembre del año 2006. Hemos añadido la conferencia que pronunció aquí el Profesor Reinhard Brandt con motivo de la aparición de su libro *Universität zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Kants 'Streit der Fakultäten'. Mit einem Anhang zu Heideggers 'Rektoratsrede'* (Berlín, Akademie Verlag, 2003) y en el marco del proyecto de investigación BFF 2001-1183 del Ministerio de Ciencia y Tecnología: «El problema de la conciliación entre Naturaleza y Libertad. Kant y su tercera *Crítica*», dirigido por Roberto Rodríguez Aramayo (Instituto de Filosofía del CSIC) y de cuyo equipo éramos miembros algunos colegas valencianos.

Este evento no hubiera sido viable sin el apoyo, no siempre económico, de instituciones y personas. Entre las primeras debemos citar a la Generalitat Valenciana, los Vicerrectorados de Investigación y Política Científica y de Relaciones Internacionales y Cooperación, la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación y el Departamento de Filosofía de la Universitat de València, la Universidad Johannes Gutenberg de Mainz (Alemania), la Scuola Normale Superiore de Pisa (Italia) y el Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Carlos III de Madrid. Entre las segundas y en lugar destacado queremos mencionar a Lorena Rivera, por haber estado al quite antes, durante y después del Encuentro. Sin el entusiasmo, el empeño y el trabajo de los becarios de investigación como ella la Universidad española no habría dejado de ser un erial plantado a lo sumo de buenas voluntades. También en este apartado hemos de recordar a Jorge Navarro por su eficaz, rigurosa y generosa labor de intérprete, siempre presto a colaborar en darle la razón a Gadamer cuando afirma que Babel no es una maldición, sino una bendición. El profesor Reinhard Brandt es un lujo que nos hemos podido permitir gracias a su autorización para publicar su conferencia. Además de fundar el Archivo kantiano de Marburgo, auspiciar la serie *Kant-Forschungen* (Hamburgo, Meiner)

y asumir la responsabilidad del volumen XXV de la edición canónica de la Academia, dedicado a las *Vorlesungen über Anthropologie* (Berlín, Walter de Gruyter), su vasta obra lo acredita como una de las pocas personalidades filosóficas de las que hoy aún podemos preciarnos, como un auténtico *Gelehrter*. María Jesús Vázquez Lobeiras (Universidad de Santiago de Compostela) se encargó de verter al castellano su conferencia y Roberto Rodríguez Aramayo, cuya participación estaba también prevista en estas jornadas, pero que final y desdichadamente para nosotros se malogró, se afanó por que se cumpliera nuestro deseo de involucrar a su frecuente y estimado anfitrión marburgués en nuestro libro. Nuestro viejo amigo Manuel Bermejo y Manuel Martínez Neira han tenido un protagonismo decisivo para que llegase a buen puerto nuestra intención de incluir los resultados de aquel foro en la colección de su «Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad» del aludido Instituto Antonio de Nebrija, que, a pesar de su corta vida, se ha granjeado el respeto de la comunidad científica. Es justo subrayar la ayuda del grupo de investigación precompetitivo de la UVEG (Elena Cantarino y Juan de Dios Bares) sobre «Historia conceptual y Hermenéutica: Teoría, Metodología y Aplicación práctica» (UV-AE-20050981) en la preparación y organización del programa —grupo embrionario del proyecto «Teorías y Prácticas de la Historia Conceptual: un reto para la Filosofía» del Ministerio de Educación y Ciencia (Ref.: HUM2007-61018/FISO, cofinanciado por el FEDER)—. En la inauguración del Encuentro nos referimos a dos llamativas ausencias, que nos atrevimos a calificar de ausencias presentes: Hegel y Schleiermacher. Sergio Sevilla¹ se había comprometido a contribuir con una ponencia sobre el primero, pero una larga convalecencia le impidió hacerlo a tiempo. Le agradecemos, sin embargo, que haya mantenido vigente su compromiso y haya ahora colmado con su aportación escrita una de las obvias lagunas. El caso de Schleiermacher es diferente, pues no es fácil hallar en nuestro país a concedores de esta dimensión de su obra. Afortunadamente, sí contamos con un excelente especialista en Wilhelm von Humboldt, Joaquín Abellán², amén de presidente durante varios años de la asociación de

¹ *Crítica, Historia y Política*, Madrid, Cátedra/Universitat de València, 2000.

² Autor de un trabajo pionero: *El pensamiento político de Guillermo von Humboldt*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1981.

exbecarios del DAAD. Son notorias las afinidades electivas del que fue decano de la Facultad de Teología en la neonata Universidad de Berlín con su *alma mater*.

A las incertidumbres que inexorablemente nos aguardan ya hoy y en especial en el futuro hemos pretendido responder con las reflexiones que hicieron, en un momento y un lugar críticos, la pléyade de idealistas alemanes y de sus detractores, de cuyas propuestas aún no hemos conseguido desembarazarnos, aunque muchos se esmeran en tacharlas de obsoletas. A ellas consagraron sus intervenciones reputados estudiosos procedentes de distintas Universidades españolas (Madrid, Valencia y Vigo) y extranjeras (Mainz y Pisa), y todos se esmeraron encomiablemente en reubicar en nuestro enmarañado aquende las premisas elaboradas hace dos siglos, al igual que a la sazón se esforzó ese elenco de filósofos por hacer descender al terreno de lo concreto sus ideas a veces abstractas. Los interrogantes a los que se enfrentaron unos y otros tienen un innegable aire de familia. Además de los mentados Reinhard Brandt y Joaquín Abellán, Stefano Bacin³ se ocupó de Fichte, Arturo Leyte⁴ de Sche-

³ Véase su laboriosa monografía, originariamente en italiano (*Fichte a Schulpforta (1774-1780). Contesto e materiali*, Milán, Guerini, 2003) y traducida recientemente al alemán (*Fichte in Schulpforta (1774-1780). Kontext und Dokumente*, Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog, 2007), sobre los años de formación de Fichte. En la actualidad prepara una edición crítica de los escritos fichteanos sobre la Universidad en la colección *Fichtiana* de la editorial milanese Guerini bajo la égida del *Istituto italiano per gli Studi Filosofici* (Nápoles).

⁴ Sin duda uno de los mejores conocedores de la obra de Schelling y de Heidegger, que, atendiendo amablemente la petición de los organizadores, puso en relación al primero con el segundo. De Arturo Leyte destacamos diversas ediciones, en colaboración con Helena Cortés —de Schelling (*Investigaciones filosóficas sobre la esencia de la libertad humana*, Barcelona, Anthropos, 1989; *Escritos sobre filosofía de la naturaleza*, Madrid, Alianza, 1996; *El «Discurso de la Academia». Sobre la relación de las artes plásticas con la naturaleza*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2004) y de Heidegger (*Identidad y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1988; *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1995; *Hitos*, Madrid, Alianza, 2000, y *Aclaraciones a la poesía de Hölderlin*, Madrid, Alianza, 2005)—, y estudios sobre ambos autores: *Las épocas de Schelling* (Madrid, Akal, 1998), *Ensaíos sobre Heidegger* (Vigo, Galaxia, 1995) y *Heidegger* (Madrid, Alianza, 2005).

lling y Heidegger, Matthias Kossler⁵ de Schopenhauer y Joan B. Lli-
nares⁶ de Nietzsche. Manuel Bermejo hizo una semblanza de la
situación de la Universidad germana y española en el tránsito del
siglo XVIII al XIX y Faustino Oncina se centró en el dilema pujanza/
decadencia del modelo forjado por la constelación idealista o
humboldtiana en nuestros días. El éxito de la reunión entre los estu-
diantes, que desbordó todas nuestras expectativas, es una prueba de
que ese presunto talismán del Espacio Europeo de Educación Super-
ior —EEES—, un ingrediente más en esta empachosa sopa de
letras en que se está convirtiendo la enseñanza, no sólo inquieta al
estamento docente, sino también al alumnado.

⁵ Actual presidente de la *Schopenhauer-Gesellschaft*, director titular de la *Schopenhauer-Forschungsstelle* e interino de la *Kant-Forschungsstelle* de la Universidad de Mainz. Es también coeditor del *Schopenhauer-Jahrbuch*.

⁶ Responsable de algunas de las más pulcras ediciones de la obra nietzscheana: *'Antología' de Nietzsche*, Barcelona, Península, 1988; *'Escritos sobre Wagner'*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003; *'Fragmentos póstumos, Vol. IV'*, [otoño 1887-enero 1889, cuadernos 11-25, KSA vol. 13], Madrid, Tecnos, 2006. Es asimismo editor del libro colectivo *'Nietzsche, 100 años después'*, Valencia, Pre-Textos, 2002.

LA FILOSOFÍA CLÁSICA ALEMANA Y SU IDEA DE LA UNIVERSIDAD: ¿UN ANACRONISMO VIVIENTE? *

Faustino Oncina Coves

Universitat de València/Instituto de Filosofía-CCHS, CSIC

En España el debate sobre la vitalidad académica y social de la filosofía gira principalmente en torno a dos cuestiones importadas desde la política: En primer lugar, la adecuación de las titulaciones de Filosofía y de Humanidades —una vez asegurada su supervivencia— al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); en segundo lugar, la presencia de asignaturas filosóficas en la Enseñanza Media tras la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE). El destino de los estudios filosóficos en la Universidad depende en gran medida de su decrecimiento, estancamiento o expansión en los itinerarios curriculares de los institutos.

Otro frente de polémica, no del todo indisociable de lo anterior, se refiere a una cuestión ya no coyuntural ni desde el punto de vista nacional ni temporal, sino transnacional y cuasi perenne: la utilidad de la filosofía y de su historia. Esta discusión no ha sido en España suscitada o animada por instancias extraeducativas o por instituciones parauniversitarias, como por ejemplo ha ocurrido en Alemania, donde las Fundaciones —la *Volkswagenstiftung*, la *Fritz Thyssen-Stiftung* y su iniciativa *Pro Geisteswissenschaften*— y Academias —destacadamente la Academia de las Ciencias de Berlín-Brandeburgo, con su *Manifest Geisteswissenschaften* (2005)— han desempeñado un rol cuanto menos provocador, que no ha dejado de tener eco en la política educativa a través del concurso por la excelencia convocado por el gobierno germano, cuyas dos primeras rondas ya han sido resueltas con un balance patético para las ciencias del espíritu (CE)¹.

* Algunas de las ideas de este trabajo fueron expuestas por primera vez en el Congreso Internacional «Dove va la Filosofia in Europa?», celebrado en Pescara entre el 4 y el 6 de mayo de 2006. Agradezco a mis anfitriones Stefano Poggi y Carlo Tatasciore su invitación.

¹ U. Schnabel y M. Spiewak, «Die Topographie der Exzellenz», en: *Die Zeit*, 19.10.2006, pp. 41-43. Recordemos el balance de dicha iniciativa, que

Ello no significa que España sea un erial o carezca de precursores en este terreno. En plena época franquista y en el apogeo de turbulencias estudiantiles en Europa, en los años setenta del siglo pasado, hubo una controversia legendaria entre dos profesores que inicialmente se adhirieron al credo falangista, pero que evolucionaron hacia el marxismo: Manuel Sacristán y Gustavo Bueno. El tema estelar de esta disputa era el lugar de la filosofía en los estudios superiores y en el conjunto del saber². Sacristán atacaba la situación de

implicará una financiación muy generosa para los miembros de este selecto club. Las líneas que van a promoverse son tres: escuelas de graduados o doctorandos (*Graduiertenschulen*), centros de excelencia (*Exzellenzcluster*) y conceptos de la Universidad del futuro (*Zukunftskonzepte*). Los vencedores en este último apartado del concurso podrán denominarse «Universidades punteras» (*Spitzenuniversitäten*). El saldo para las ciencias del espíritu y las ciencias sociales ha sido en la primera ronda el siguiente: Sólo les han correspondido un centro de excelencia de los 17 escogidos y cuatro de las 18 escuelas de graduados. Dos de las Universidades triunfadoras son técnicas (Karlsruhe y Munich), y en la tercera Universidad de elite (la Ludwig-Maximilians-Universität también de Munich) las CE representan un papel secundario. Acaso como premio de consolación el gobierno federal decidió celebrar en 2007 el Año de las CE (España lo declaró Año de la Ciencia). El tema clave fue el «lenguaje». La segunda ronda del concurso (octubre de 2007) ha sido más pródiga con las CE que la primera y ha contrarrestado la impresión de una derrota humillante de las Humanidades que se extraía de los resultados de la convocatoria de 2006. A las Universidades punteras anteriores se han añadido las de Aquisgrán (también técnica), Friburgo, Gotinga, Heidelberg, Constanza y la Libre de Berlín, pero ha habido llamativos descartes, como el de la Humboldt de Berlín, que concurrió con un programa que invocaba expresamente el ideario humboldtiano (*Translating Humboldt into the 21st Century*). Las líneas promovidas se ciñen a la investigación. Por eso empiezan a oírse voces autorizadas (el presidente de la conferencia de los ministros de Educación y Ciencia de los Estados federados, el DAAD y el Consejo de la Ciencia) que reclaman una convocatoria análoga para la docencia, que en Alemania está sumida en una crisis paralizante («Auch die Lehre soll sich lohnen», en: *Die Zeit*, 1.02.2007, p. 39).

² El título del panfleto de Sacristán rezaba *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores* (Barcelona, Nova Terra, 1968). Las 37 páginas de antaño han sido recogidas más recientemente en M. Sacristán, *Papeles de filosofía*, Barcelona, Icaria, 1984, pp. 356-380. Esta contribución no puede desligarse de otros «materiales» del mismo autor, especialmente de «La universidad y la división del trabajo» [1971], en M. Sacristán, *Intervenciones*

la filosofía universitaria y, en general, de la filosofía profesional en España por su inoperancia y obsolescencia. La filosofía oficial o, como se decía entonces, la «filosofía licenciada y burocrática», resultaba parasitaria y trasnochada, completamente desconectada de la realidad. Gustavo Bueno compartía con matices el diagnóstico sobre la filosofía oficial española, mas no la terapia: la supresión de la especialidad universitaria de Filosofía y su sustitución por un Instituto suprafacultativo para los científicos con intereses filosóficos, y continuaba apostando por la sustantividad disciplinar e institucional de los estudios filosóficos, pero reconocía su urgente reorganización. En el fragor de ese debate velaron sus primeras armas dos tendencias que resucitan siempre en momentos de incertidumbre, como son los nuestros.

Así cuatro décadas después de ese litigio y tras una tensa espera, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó la ficha técnica de las «Enseñanzas de Grado en Filosofía» dentro del nuevo marco de convergencia europea, con las directrices acerca de los contenidos formativos comunes. No obstante, con el recambio en 2006 en la cúspide ministerial todo quedó de nuevo patas arriba y a veces parece que estamos asistiendo a la escenificación de un esperpento o del mito de Sísifo (por fin en octubre de 2007 vio la luz el Real Decreto sobre la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias, que incluye

políticas, Barcelona, Icaria, 1985. A Sacristán, «cuando ya era sospechoso de militancia comunista, las autoridades no le dejaron ganar la cátedra de lógica en Valencia para la que era el candidato más cualificado en 1962» (Juan-Ramón Capella, *La práctica de Manuel Sacristán. Una biografía política*, Madrid, Trotta, 2005, p. 37). El opus de más de 300 páginas de su contrincante, G. Bueno, se llamaba *El papel de la Filosofía en el conjunto del Saber* (Madrid, Editorial Ciencia Nueva, 1970). Quizá la afinidad electiva del incipiente movimiento estudiantil con las posiciones de Sacristán, aunque a la postre quedarán huérfanas académicamente, obedecía a que su propuesta parecía sintonizar con una famosa tentativa demonizada por la cruzada de Franco contra la conjura judeo-masónico-comunista, la Institución Libre de Enseñanza, inspirada en el krausismo y crucial para el advenimiento de la Segunda República. Esta sintonía, desvirtuada después por la burguesía nacionalista catalana, la ha señalado el biógrafo de Sacristán: «los profesores expulsados trataron de imitar las iniciativas de la otra gran exclusión política de profesores de las universidades, la de la restauración borbónica..., que dieron lugar a la Institución Libre de Enseñanza» (*La práctica de Manuel Sacristán. Una biografía política*, p. 93).

el listado de materias básicas por rama de conocimiento). Por otro lado, el Posgrado avanza a pasos agigantados y ya se ha inaugurado el carrusel de los Máster. Lo único que nos han dejado claro es que el Máster es una mercancía más en el bazar de la oferta y la demanda, y el atractivo venal del pasado es incomparablemente menor en contraste con el presente y el futuro. Acaso esa opinión haya contribuido a que el nuestro se denomine «Pensamiento Filosófico Contemporáneo»³. Siquiera nominal y estratégicamente hemos de avenirnos a los criterios de la mercadotecnia, que dictan que sólo lo contemporáneo puede contar con suficiente clientela dispuesta a pagar su coste, y apelamos a la fibra ecológica de los gobernantes para no permitir la completa extinción de la amenazada tradición filosófica y para otorgarle un derecho a su subsistencia.

Respecto a la titulación de Humanidades, el proceso de adecuación también es en general lento, y durante bastante tiempo la novedad más reseñable fue la decisión ministerial de mantenerla, cuando inicialmente una Comisión de Expertos había abogado por su desaparición. No obstante, la campaña publicitaria y de marketing de esta titulación por parte de varias Universidades ha terminado por banalizarla, amonedarla y subastarla hasta unos extremos bochornosos, privándola de todo valor intrínseco y reduciéndola a un mero valor instrumental u ornamental, a un subterfugio para el ascenso y promoción profesional en sectores extraños y distantes de las Humanidades y sin ninguna vocación cultural. Afortunadamente, algunas de ellas han hecho propósito de enmienda.

Esa intervención de la política en la reforma educativa ha sido interpretada como una agresión. En el anteproyecto de la LOE se proponía una sensible disminución de las horas de docencia dedicadas justamente a la tradición filosófica. El fantasma de la expulsión de la Historia de la Filosofía de los currícula de secundaria era real, con la correspondiente incidencia negativa en la capacidad de atracción de nuestro futuro grado universitario. Por otro lado, se intentaba atenuar esa pérdida con una materia de contornos difusos, «Educación para la ciudadanía». Las protestas contra esa ofensiva política y la movilización de figuras con innegable prestigio

³ Me refiero al Máster que para su aprobación presentaron a la Generalitat Valenciana los Departamentos de Filosofía, de Lógica y Filosofía de la Ciencia y de Metafísica y Teoría del Conocimiento de la Universitat de València. Sospecho que nuestro caso será la norma y no la excepción.

social y resonancia mediática surtieron efecto y el resultado final no parecía desfavorable⁴. Pero esta impresión se ha vuelto ahora una fata morgana por la manipulación partidista de tal materia y la jibarización a la que determinadas Comunidades Autónomas pretenden someter a la Filosofía en el Bachillerato.

¿Cuál pudo ser la causa de la inicial defenestración de la Historia de la Filosofía de la enseñanza secundaria? ¿Por qué quedó marginada en el primer borrador y fue salvada *in extremis* del naufragio? ¿Por qué durante un cierto tiempo profesores universitarios hemos sentido pudor en reclamar como marca distintiva de nuestra labor, y no de infamia, la Historia de la Filosofía, y celebramos su transubstanciación como una conquista ilustrada, como un índice de progreso frente a un atavismo académico, como una liberación de prácticas rancias tales como la fría erudición libresca y la estéril doxografía? La Historia de la Filosofía parecía un corsé asfixiante y opresivo que impedía el pleno desarrollo de la Filosofía, y se recordaba la función de legitimación ideológica que había ejercido durante el Antiguo Régimen. ¿Nos dejamos arrastrar por el furor moderno de la novedad, por una ridícula moda pseudoilustrada, por un falso prurito esnobista? ¿Podemos lamentarnos con razón de que los políticos hayan trasvasado a la enseñanza secundaria lo que ostentosa o discretamente hicimos en el campo universitario más allá del imperativo legal de realojo en áreas de conocimiento? Por otro lado, el cerco actual a la Filosofía (sobre todo cuando se empareja con la ciudadanía) está alentado por motivos ideológicamente sectarios.

España siempre ha observado con recelosa atención lo que sucede en la vecina Francia, y ha arribado, de manera retardada, el rebufo de la polémica desatada por las consecuencias del mayo del 68 y de la hostilidad manifestada por algunos de sus enemigos. Pienso concretamente en dos autores y estudiosos del Idealismo alemán, Alain Renaut y Luc Ferry, quien desde 2002 fue ministro de Juventud, Educación e Investigación. El espectro de ese seísmo francés, franco-germano, es evocado de cuando en cuando, y aun con cautelas y en una menor escala se plantea un paralelismo entre el fracaso escolar, la erupción de la violencia en las calles y la indisciplina en las aulas. Acorde con la valoración de su etiología que hace

⁴ Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de Diputados, 26 de diciembre de 2005, Núm. 43-13, pp. 764, 765, 768.

Ferry⁵, este analfabetismo agresivo se evidencia en particular en una clamorosa penuria lingüística y en la mala educación, y ambos fenómenos están relacionados con la herencia cultural. El lenguaje y las buenas costumbres nos son transmitidos y se fundan en la tradición, y nuestra época, fascinada todavía por el culto a la imaginación de las proclamas de entonces, ha fomentado la espontaneidad, la subjetividad y la creatividad desde la infancia. El ex ministro francés remontaba la causa de esas patologías a la perniciosa influencia del sesentayochismo, que no sólo sobrestimaba la innovación, sino que subestimaba también las secuelas de la destrucción de las tradiciones. La amenaza que pende sobre la tradición filosófica en España no reside en un sesentayochismo redivivo, más ficticio que real a pesar de que el conservadurismo tiene interesadamente manía persecutoria, sino en la presión de la hegemonía científico-técnica⁶, del pragmatismo y del icono de la eficacia, esto es, del cálculo de tiempo y dinero disponibles. Ese dúo dinámico francés ha buceado en la tradición del idealismo alemán con sesgada solvencia en pos de remedios paliativos a la situación desesperada en la que se encuentra la enseñanza.

Si, por un lado, se culpa a la Ilustración de la decapitación de la tradición, por otro, no se considera lo suficiente la aportación de la filosofía ilustrada a la recuperación del crédito de las ciencias denostadas entre los estudiantes. Ciencia y técnica formaban parte en el siglo XVIII de un proyecto humanista, servían a la emancipación del hombre en lucha con las tutelas oscurantistas, y por lo tanto, a diferencia de su actual incardinación en la lógica economista y de su subordinación a las solas leyes de la competencia y del mercado, no había separación entre ciencia y valores. El error estriba en confundir la vindicación de la autoridad con el autoritarismo, y en asimilar, por ejemplo entre nosotros y con voluntad de desprestigiarla, la aún bisoña asignatura de «Educación para la ciudadanía» con un catecismo confesional o con un moralista «manual

⁵ «Tradition ist wichtig. Ein Gespräch mit Luc Ferry, dem französischen Minister für Jugend, Bildung und Wissenschaft», en: *Die Zeit*, 4/2003. De este diletantismo antisesentayochista ha sacado tajada N. Sarkozy.

⁶ Esta hegemonía está en el trasfondo de la inclusión en la LOE de una nueva materia común a todas las modalidades del bachillerato: «Ciencias para el mundo contemporáneo», por cuya impartición pugnan también los docentes de filosofía.

de urbanidad», con el adoctrinamiento o con una religión laica⁷. El fatídico recuerdo de una materia impuesta por el franquismo, «Formación del Espíritu Nacional», tendente a instaurar una uniformidad ideológica, constituye un lastre para esta, al menos en el ámbito de las declaraciones de intenciones, pedagogía democrática que no podemos soslayar. Sinceramente no creo que haya una relación directa o indirecta de la presencia curricular de la filosofía y de su tradición en secundaria con la mejora de la convivencia en los institutos, intramuros y extramuros. El discutido y discutible Máster Profesional para el profesorado de bachillerato —el sucesor del actual CAP— puede abrir un escenario de colaboración inédito hasta ahora, siempre y cuando «entre en el camino seguro» de la sensatez y no se convierta en el botín de las luchas cainitas entre los pedagogos y el resto de titulaciones. De momento no contribuye a ello la Orden (BOE, 29.12.2007) que establece los requisitos de los títulos de Máster que habilitan para el ejercicio de la profesión de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pues prima la vertiente didáctica a costa de la científica. Este Máster debería brindar, además, la ocasión para erradicar la ignorancia y el desdén recíprocos, trufados de complejos de inferioridad y de superioridad, entre la enseñanza secundaria y la universitaria. La última sólo se ocupa y se preocupa de la primera oblicuamente y por simple egoísmo gremial y tribal, esto es, cuando la disminución de la filosofía en los itinerarios amenaza con traducirse en un descenso de la matrícula en las Facultades y en la consiguiente minoración del poder fáctico de los clanes y castas de la Universidad.

Desde nuestra filosofía universitaria se han alzado voces (José Luis Pardo, Ramón Rodríguez, Antonio Valdecantos, vg.) de contesación contra la irrefrenable y frenética modernización educativa. En nuestros días toda crítica al EEES es vituperada como síntoma de corporativismo reaccionario y euroescepticismo provinciano⁸. Ésta

⁷ Fernando Savater, «Educación cívica: ¿transversal o atravesada», en: *El País*, 1 de marzo de 2005; «Adiós a la filosofía», en: *El País*, 19 de mayo de 2005; Adela Cortina, «La filosofía en la escuela», en: *El País*, 9 de mayo de 2005; Reyes Mate, «Creyentes y ciudadanos», en: *El País*, 1 de julio de 2007.

⁸ Excelentes, aun desde algún disenso, nos parecen el artículo de opinión de José Luis Pardo del 21 de marzo de 2005 en *El País* con el título *La dudosa modernización de la educación superior* y el publicado en *Logos*.

es la coartada que en España se emplea para eludir un debate profundo (contra esta pérdida de protagonismo de la Universidad como interlocutora se han pronunciado también los discentes) y para disimular la naturaleza esencialmente económica de las reformas, con las que se pretende competir con el sistema americano por la vía de la imitación. Dicha mimesis no incluye, obviamente, una inyección presupuestaria similar a la del arquetipo, pues por estos lares la regla de oro es la de «coste cero». El nuevo eslogan propagandístico con el don de la ubicuidad es «sociedad del conocimiento», según el cual el conocimiento es equiparado a una mercancía, los estudiantes a consumidores y las instituciones educativas a empresas de servicios. Esta lógica severamente pecuniaria conduce al corolario de que la Universidad es un negocio ruinoso y a la necesidad de establecer un «ranking» entre centros de elite o de excelencia, que cuentan con una discriminación positiva pública y la máxima esponsorización privada, y Universidades de masas, que sobreviven milagrosamente gracias a la subvención o magnanimidad públicas, en las que hallarían su nicho los saberes con escasa demanda social o rentabilidad mercantil, esto es, las humanidades. En suma, la adaptación de la Universidad a la trepidante evolución de la sociedad y del mercado comporta la desvertebración del corpus de saber constituido desde la transición del siglo XVIII al XIX y su disolución en una turbida nube de técnicas, habilidades, competencias, destrezas,..., con el efecto colateral, si los europeos deseamos ser émulos de los americanos, de

Anales del Seminario de Metafísica (36 (2003), pp. 33-40) con el título «Filosofía, Universidad y Sociedad». Dicha revista inauguró con este número una sección monográfica dedicada a la Universidad: a su vocación teórica y política, al papel de los filósofos en el entramado tecnocientífico, a la definición de lo europeo, a la futura arquitectura de los Planes de Estudio,... El «Estudio de adaptación de la titulación de Filosofía al Espacio Europeo de Educación Superior. Filosofía-Proyecto Aneca, Mayo 2005» le da sólo parcialmente la razón a la tesis de J. L. Pardo, que peca de un envidiable optimismo en lo que atañe a la penetración sociolaboral de los licenciados de esta especialidad. No se trata de que las encuestas estén amañadas (pues los datos suelen coincidir con los que manejan los Observatorios de Inserción Profesional de las Universidades), pero el escrutinio siempre se hace para lograr el mejor de los resultados posibles. Algo similar ocurre con las encuestas que se pasan a los estudiantes para evaluar la docencia de los profesores. Es muy difícil suspender. Si tuviésemos que darles crédito a pies juntillas, apenas habría algo que mejorar en esa faceta.

la folklorización de la filosofía y de las humanidades travestidas en *cultural studies*. En varios informes de expertos surgidos en los últimos años y aireados con pompa a través de influyentes *mass media* (el informe Bricall, el informe Tuning, Estrategia Universidad 2015) se ha publicado esta necrológica de la Universidad legada por la Ilustración y el Idealismo, esto es, del modelo humboldtiano.

Esas mismas voces de protesta han puesto en cuestión la premisa de la que parte el diagnóstico y la terapia anteriores. Un supuesto incontrovertido para la opinión general (incluidos los alumnos y profesores) afirma la nula relación entre filosofía y sociedad, la inutilidad social de la actividad filosófica. Este estigma ha sido con frecuencia reconvertido por los implicados en un toque de distinción, trocando la maldición en una suerte de bendición. Tal axioma y veredicto se basan en un método de análisis que se ha quedado anticuado. Hoy el impacto de la filosofía en la sociedad no hay que medirlo exclusivamente por la lenta autorreferencialidad de los maestros, un reconocimiento «formal y explícito», sino que constituye un fenómeno a corto plazo verificable por canales «informales e implícitos». Esa conexión inadvertida es *terra incognita* en España, acaso un humus fecundo por explorar y explotar, y ello a pesar de que el presunto celibato social de la filosofía, inerme ante una realidad promiscua, ha fungido de catalizador de la transferencia de lo académico a lo mundano. Dicho crudamente, nuestros estudiantes y licenciados no han tenido más remedio que buscarse la vida. La ausencia de la profesión de «filósofo» ha constreñido a los egresados a una redefinición laboral de su puesto de trabajo, aparte del clásico de enseñante, y a asumir actividades dirigidas al «suministro de nuevos conocimientos al mundo empresarial» y a la «satisfacción de la demanda de cultura espiritual». Pensemos en el apoteósico e inesperado éxito de *Más Platón y menos Prozac* de Lou Marinoff y *El mundo de Sofía* de Jostein Gaarder. Pero la respuesta de la filosofía académica a esta realidad emergente ha sido decepcionante, pues o bien ha negado su existencia o bien ha negado su condición de verdadera filosofía. Mas el signo de nuestro tiempo nos impone a las Facultades de Filosofía de las Universidades públicas la apertura de un foro para la metabolización formal de lo informal, para el tratamiento académico de lo extraacadémico. La negligencia epistemológica de este *factum* periférico es un *fatum* y una irresponsabilidad, porque tales productos culturales comienzan a constituir una corriente filosófica, y porque, al renunciar a la reflexión

sobre el ineludible devenir de las Facultades humanísticas, que pasa por la acomodación de las licenciaturas a las necesidades sociales, renuncian al ejercicio de su función crítica sobre ellos, a discutir sus pretensiones de racionalidad y las sustraen al test de la publicidad. Si perseveran en su actitud coriácea arrostran el peligro de una concurrencia de legitimidad entre dos instancias, una académica y otra extraacadémica (los *mass media*), ahondando la brecha entre competencia, por un lado, y favor del público, por otro, hasta sentirse mutuamente extrañas. El caso del «intelectual» en Francia, desarraigado de la Universidad, es cada vez menos excepcional⁹. Y además hay que considerar la advertencia weberiana de no confundir la cátedra con la tribuna con vistas a delimitar la divulgación con respecto a la charlatanería y la demagogia¹⁰. Por supuesto, tal reto hace de esa admonición una difícil acrobacia.

Las instituciones académicas deben tematizar las aplicaciones de la filosofía a la sociedad a fin de someterlas a un control demo-

⁹ Alain Renaut, *Les Révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calmann-Lévy, 1995, p. 80. Con sorna detecta este fenómeno de la disociación entre legitimidad universitaria (puramente interna y corporativa) y reconocimiento público, particularmente llamativo en la figura del filósofo en el país vecino, pero no exclusivo de Francia: «On se demande souvent pourquoi le personnage de l'intellectuel, dans sa distinction d'avec l'universitaire, est à ce point une spécialité française, au même titre que les parfums, la haute couture et le foie gras (avec les mêmes dimensions qui viennent s'y combiner de frivolité et de luxe): le fait n'est pas sans rapport, je le crains, avec cette coupure de la corporation universitaire vis-à-vis du mouvement des idées. Dès lors que la légitimité universitaire tend à ne plus être déterminée que par des critères purement internes (corporatistes), si mystérieux que le plus puissant des universitaires peut être inconnu du monde cultivé, la consécration publique va nécessairement à d'autres personnages, qui peuvent être marginaux vis-à-vis du système universitaire, voire totalement extérieurs à lui, mais dont (à tort ou à raison) le mode de légitimation semble moins mystérieux et dont l'ouverture aux débats et aux préoccupations publiques apparaît plus grande» (p. 80). Entre nosotros y desde una perspectiva microsociológica (afín a la de F. Ringer, P. Bourdieu y R. Collins), J. C. Bermejo ha arremetido contra la oligarquía y el caciquismo académicos (*La Aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*, Madrid, Foca, 2007).

¹⁰ *La ciencia como vocación*, en: Max Weber, *El político y el científico*, Madrid, Alianza Editorial, 1980, pp. 211-213.

crático. Y en esta tarea podemos invocar la tradición filosófica, pues, p. ej., Sócrates y Kant, y por extensión la filosofía a lo largo de su historia, se han aventurado a criticar sofisterías, profecías y supersticiones, las antiguas y las modernas. Luego no se busca convertir la filosofía en subalterna de los *hobbies* y de los *lobbies*, del ocio y del negocio, sino de que asuma una de las misiones básicas que Ortega y Gasset le atribuyó a la Universidad: la transmisión de la cultura¹¹. La Universidad ha primado la preparación técnica para las profesiones y la investigación científica especializada, pero ha desatendido un papel que le había correspondido tradicionalmente, por ser una institución doblemente cultural: crea cultura y reflexiona sobre ella. Hoy la Universidad no puede ambicionar ser el único poder espiritual ni el solo foco emisor de cultura, pero no debe abdicar de responder a la necesidad que el hombre tiene de interpretación y orientación en un presente volátil, desmemoriado y futurolátrico. Sin duda, estas ideas orteguianas preludian la tesis preponderante en Alemania de la inevitabilidad de las CE como ciencias compensatorias y orientadoras, útiles como taller de reparación de la modernidad. Semejante convicción conduce a la curiosa conclusión de que cuanto más modernos nos volvamos, tanto más necesitaríamos las CE. Pero tengo la impresión de que esos apologetas de la tradición de las Humanidades se decantan hacia el tradicionalismo, y éste es un prejuicio tan pueril como el esnobismo que antes denunciábamos. Han hallado una fórmula inteligente para autodenominarse: «tradicionalistas de la modernidad»¹². Retomaremos esta tesis, con un cierto aire de familia, aun salvando las distancias, con la de Höffe:

¹¹ «Es forzoso vivir a la *altura de los tiempos* y muy especialmente a la *altura de las ideas del tiempo*. Cultura es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo» (*Misión de la universidad* [1930], Madrid, Alianza Editorial, 2004, p. 36).

¹² «Las ciencias del espíritu ayudan a las tradiciones para que los seres humanos puedan soportar las modernizaciones: estas ciencias no son hostiles a la modernidad (esto lo subrayo en mi calidad de escéptico como tradicionalista de la modernidad), sino que posibilitan la modernización en tanto que compensación de los daños que causa la modernización. Para ello necesitan el arte de volver a hacer familiares mundos de procedencia que se están volviendo extraños» («Sobre la inevitabilidad de las ciencias del espíritu» (1985), en: Odo Marquard, *Apología de lo contingente*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2000, p. 116).

la época de la globalización no exige menos, sino más filosofía, pues hace presente la riqueza cultural, promueve la amplitud de miras y enciende el discernimiento¹³.

La Universidad, reducida a una academia profesional para la mayoría y a un centro de investigación para la minoría, está sometida a un constante vaivén. Hoy se exige un tipo de profesional polivalente, versátil y maleable según las circunstancias cambiantes, y, por tanto, se constata una discontinuidad entre los estudios universitarios y el currículum laboral. La Universidad no puede pecar de autismo, ni tampoco ha de prestarse a la heteronomía unidireccional con que se entiende la subordinación al mercado. En éste, igualmente cuando se aplica a la cultura en su versión de espectáculo, impera una temporalidad instantánea, apremiante, al dictado del resultado rápido, ultraveloz, fáustico, mientras que la formación exige calma, paciencia, maduración, fermentación a largo plazo, el tempo de la tradición. La filosofía puede ayudar a articular esta tarea y no debe permitir la deserción cultural¹⁴ de la Universidad,

¹³ Otfried Höffe afirma que lo aparentemente inútil tiene también su utilidad: la Orientalística, p. ej., posibilita una comprensión de otra cultura, que habría evitado decisiones equivocadas y costosas, tales como el error de creer que en Irak se puede instalar la democracia tan fácilmente como en la España postfranquista o en la Alemania de la postguerra. El sumario del artículo es contundente: «La filosofía y las CE hacen comprensible el origen de la cultura propia y de la ajena; esclarecen modos de pensamiento, de sentimientos y de acciones, y muestran las fuerzas motrices tanto de la cooperación como de la competencia. La ética y la filosofía política desarrollan patrones de argumentación para la praxis personal y política. Y la filosofía en su conjunto aporta la necesaria investigación básica a muchas disciplinas científicas y a los debates públicos. Pero filosofía y CE despiertan ante todo la sensibilidad para cosas por las cuales vale la pena haber nacido y comprometerse incluso al precio de renunciaciones, para algo tan esencial como la literatura y la música, las artes plásticas y la arquitectura y, no en último término, para el pensamiento autónomo-crítico» («Vom Nutzen des Nutzlosen-Zur Bedeutung der Philosophie im Zeitalter der Ökonomisierung», en: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 53 (2005), pp. 667-678; sobre todo, p. 678; luego aparecido también en *Frankfurter Allgemeine Zeitung* del 9 de enero de 2006).

¹⁴ Ramón Rodríguez, «La dimisión cultural de la Universidad», en: *Revista de Occidente*, 241 (2001), pp. 21-43; Achatz von Müller: «Selige Apathie. Welchen Nutzen haben Germanistik, Philosophie oder Kunstge-

so pena de mudarnos, como diría Gadamer, en anacronismos vivientes. Mas los vínculos entre la filosofía, la tradición y la realidad no pueden ser de servidumbre ni de cohabitación, sino de tensión permanente; el conflicto externo e interno es el elixir vital de la filosofía y de la Universidad. Esto es un truismo para Kant, quien describió la relación entre la Facultad inferior y las superiores, custodios, respectivamente, de la verdad y la utilidad, en términos de una fricción incancelable. Su cancelación implicaría cohonestar el programa gubernamental de opio para el pueblo con medios universitarios. Una posición afín la defiende Humboldt¹⁵.

schichte? Die Geschichte einer falsch gestellten Frage», en: *Die Zeit*, 22.04.2004, p. 47.

¹⁵ *Kant's gesammelte Schriften*, hrsg. von der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlín, 1902 ss. (AK), VII, 31. Cf. Reinhard Brandt, *Universität zwischen Selbst— und Fremdbestimmung. Kants 'Streit der Fakultäten'. Mit einem Anhang zu Heideggers 'Rektoratsrede'*, Berlín, Akademie Verlag, 2003. En el *Centro de Investigaciones Kantianas* de la Universidad de Trier ha proseguido Werner Euler el proyecto iniciado en la de Marburgo «Immanuel Kant en el conflicto entre libertad académica y autoridad estatal. Nuevos documentos sobre las actividades de Kant en la Universidad de Königsberg en Prusia». A él, en solitario o en colaboración, le debemos una ya estimable bibliografía sobre las actividades de Kant en los diversos cargos académicos (decano, rector,...) que asumió: Werner Euler, «Immanuel Kants Amtstätigkeit. Aufgaben und Probleme einer Gesamtdokumentation», y Werner Euler y Steffen Dietzsch, «Prüfungspraxis und Universitätsreform in Königsberg. Ein neu aufgefundenen Prüfungsbericht Kants aus dem Jahre 1779», en: Reinhard Brandt y Werner Stark (eds.), *Autographen, Dokumente und Berichte. Zu Edition, Amtsgeschäften und Werk Immanuel Kants, Kant-Forschungen*, vol. 5, Hamburgo, Meiner, 1994, pp. 58-90, 91-108; Werner Euler y Steffen Dietzsch, «Der Dekan Immanuel Kant», en: *Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 49, (1994), pp. 97 s.; W. Euler y G. Stiening, «“... und nie der Pluralität wider-sprach”? Zur Bedeutung von Immanuel Kants Amtsgeschäften», en: *Kant-Studien* 86 (1995), pp. 54-69; Werner Euler, «Kants Beitrag zur Schul- und Universitätsreform im ausgehenden 18. Jahrhundert», en: Reinhard Brandt y Werner Euler (eds.), *Studien zur Entwicklung preußischer Universitäten*, Wiesbaden, 1999 (Reihe 'Wolfenbütteler Forschungen' vol. 88), pp. 203-272; «Kants Briefwechsel und Amtlicher Schriftverkehr. Mit einem Anhang zu Kants Vorlesung über römischen Stil», en: Reinhard Brandt y Werner Stark (eds.), *Zustand und Zukunft der Akademie-Ausgabe von Immanuel Kants Gesammelten Schriften. Kant-Studien*, 91, Sonderheft 2000, pp. 106-142. En lo que respecta a Wil-

Recordábamos antes que diversos informes técnicos recurren al tono elegíaco cuando se refieren al canon universitario humboldtiano y más bien semejan su epitafio. El tránsito de dechado a contraejemplo es una especie de coda que se repite hoy hasta la saciedad en cualquier pronóstico que se precie sobre la enseñanza superior. Pero esta facundia antihumboldtiana no siempre le hace justicia ni a la letra ni al espíritu de la «constelación» intelectual de Humboldt¹⁶. La formación (*Bildung*), así reza el sueño del idealismo alemán, debería fomentar las capacidades creativas, la madurez del carácter y un desarrollo orgánico del individuo; no debe ser primordialmente medio para un fin, sino fin en sí misma. Los profesores tenían que encarnar la unidad de investigación y docencia: El maestro puede enseñar como conocimiento sólo lo que ha ganado por sí mismo como fruto de su indagación. Acaso lo más llamativo estriba en haber apostado por Universidades que se sustraen a la presión del beneficio inmediato, a esta ascendente escatología del *ipso facto*. La formación humboldtiana es hoy un concepto de combate (*Kampfbegriff*). A veces es usado para impedir, de manera retrógrada, perentorias reformas estructurales. Pero al mismo tiempo la preponderancia de las ciencias duras es incontestable, y en lugar de investigar no pocos colegas han de simular proyectos macrocolectivos, como lo hacen los científicos experimentales, para obtener algo más que el mínimo de subsistencia. Y no siempre son conmensurables unos con otros. Está surgiendo una suerte de jerigonza de instancias y formularios, que sugiere una exactitud en los cálculos sencillamente inencontrable en nuestras disciplinas. La jerga económica predominante («acreditación», «evaluación», «competencia») refleja las constricciones a las que están expuestas sin esperanza las CE, aunque sólo sea por el hecho de que la burguesía culta (*Bildungs-*

helm von Humboldt, véase su texto de 1810 «Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín» (traducido e introducido por Borja Villa Pacheco en *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38 (2005), pp. 283-291, especialmente p. 290).

¹⁶ Empleamos una expresión cara a un estudioso del Idealismo alemán: Dieter Henrich, *Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie (1789-1795)*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1991. Precisamente a Henrich le debemos un libro reciente comprometido con lo que aquí nos ocupa: *Die Philosophie im Prozess der Kultur*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2006.

bürgertum), su último *lobby* y bastión, agoniza. Si los políticos educativos tienen hoy visiones, ven células madre, no la parábola de los anillos de Lessing¹⁷.

Una propuesta que sigue teniendo partidarios y detractores, a pesar de haber sido incubada a comienzos de los años sesenta, es la de la teoría de la compensación, presentada por Joachim Ritter en su célebre artículo «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna» (1961). Su impronta obedece a la pujanza de sus epígonos, H. Lübke y O. Marquard. Paradójicamente, también allí resuena la salmodia de «una crisis estructural de la Universidad» a resultas de la masificación, la incesante profesionalización y la galopante especialización. Y la acción conjunta de estos tres jinetes del apocalipsis implica la «inactualidad» de Humboldt: «En cuanto institución orientada hacia la formación... se encuentra en una contradicción sustancial con las necesidades ineludibles de la sociedad industrial», y no está en condiciones de rendir lo que la sociedad moderna, cuya praxis está basada en las ciencias (físico-matemáticas, se entiende), le exige¹⁸. La moraleja impone el abandono de la idea alemana de la Universidad y del concepto de formación —intercambiables desde Humboldt—.

Pero la premisa de la Universidad, la «formación en libertad y soledad de una ciencia pura, desvinculada de finalidades concretas», distinta de la formación profesional o especializada (*Berufsausbildung*, *fachlicher Ausbildung*), hace gala de un exuberante árbol genealógico en la filosofía desde la antigüedad griega. La intemperstividad de la Universidad va de la mano de la intemperstividad de la filosofía. Las CE son ciencias teóricas, inaplicables prácticamente, no necesarias y, por lo tanto, libres, pero no por eso quedan reducidas a simples vestigios o reliquias del mundo preindustrial, sino que

¹⁷ Adam Soboczynski, «Humboldt, adieu! Alle deutschen Grossreformen stagnieren? Eine nicht – die deutsche Universität wird radikal umgebaut. Effizienz ist das Ziel. In Bonn wie überall im Land», en: *Die Zeit*, 4.05.2006, p. 21. Cf. A. Franzmann y B. Wolbring, *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*, Berlín, Akademie Verlag, 2007.

¹⁸ «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», en: J. Ritter, *Subjetividad. Seis ensayos*, Barcelona, Alfa, 1986, pp. 93-97. Ritter fue rector de la Westfälische Wilhelms-Universität de Münster (1962-1963).

son más tardías, más jóvenes —dirá Marquard—, que las ciencias naturales, y «poseen su lugar propio en la sociedad industrial, en cuyo terreno han crecido». La constitución metodológica y la implantación universitaria de las CE tienen lugar sólo en el siglo XIX y, por consiguiente, son ciencias «modernas». Pero la gran paradoja de ese siglo consiste en que el sacrificio de la tradición a las necesidades de la sociedad coincide con el despertar del sentido histórico. Hegel conceptualizó este proceso jánico con el término «escisión» (*Entzweigung*): «la sociedad moderna arranca y separa de sí el ser histórico»: ya no sólo el «sol del pastor» no es el «sol del astrónomo», sino que, en el ámbito político, cualquier hombre se erige en ciudadano al precio de un drenaje de su historicidad, conquista existencia social desgajándolo de sus orígenes. Las CE compensan la abstracción y la ahistoricidad de la sociedad moderna, actualizan (*vergegenwärtigen*) lo que sin ellas quedaría abandonado irremisiblemente en el proceso de uniformización. La tarea insoslayable de las CE reside en comprender y concebir las creaciones y objetivaciones del espíritu humano en su propio contexto para trasladarlas al presente y debe ser asumida por la Universidad y cumplir así el anhelo de Humboldt¹⁹.

Como constataremos, esto no es un ripio ni un discurso enterrado y a lo sumo momificado, sino que en Alemania bulle la discusión en torno a las CE y en la búsqueda de su sentido perdido están en marcha diversas tentativas para galvanizarlas y sacarlas de su sopor²⁰. Sin duda la más audaz ha sido la exhibida por la *Acade-*

¹⁹ «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», pp. 105, 107, 111, 115, 117, 118, 122. Se ha producido una transformación en la relación entre teoría y praxis. La praxis, que en Aristóteles descansaba en el saber adquirido y transmitido por las artes, ahora se basa en las ciencias naturales. Éstas ocupan el puesto que clásicamente le estaba reservado a la percepción y a la experiencia naturales e históricas.

²⁰ Andreas Sentker, «Suche nach dem verlorenen Sinn. Geisteswissenschaften in der Krise», en: *Die Zeit*, 1.12.2005, p. 46. En Essen nació a finales del año pasado una red de CE y Ciencias de la Cultura. Las fundaciones *Volkswagen* y *Fritz Thyssen* han animado (la primera lo inauguró en 2001 y la segunda se sumó en 2005) unos generosos programas de apoyo a las CE y a la filosofía en particular, con unas dotaciones, en comparación con las pírricas que por aquí menudean, verdaderamente astronómicas. El del primero se denomina «Temas clave de las CE». Algunos de esos temas de calado filosófico —aun que se premia la cooperación interdisciplinar— son:

mia de las Ciencias de Berlín Brandeburgo con el título *Manifiesto Ciencias del Espíritu*. En el quinteto firmante destacan dos profesores de filosofía (C. F. Gethmann y J. Mittelstrass) —además del antiguo y el nuevo director de la Academia (D. Simon y G. Stock), y de un historiador (D. Langewiesche)—, y su rúbrica no se limita a una mera adhesión. En su preámbulo afirma que tales ciencias son «una sólida parte constitutiva de nuestra cultura científica y cotidiana», y que en ellas se «concibe el mundo moderno de forma científica». Sin embargo, están en baja forma, porque les aquejan serios «problemas de orientación y de organización». Examen del estado actual y propuestas para su mejora son expuestos en un decálogo bautizado leibnizianamente como «Elementos del mejor de los mundos científico-espirituales posibles». De una manera telegráfica enunciamos las diez tesis: 1) Las CE continuarán siendo ciencias *universitarias*. Su tarea debe consistir en hacer comprensible, analítica y constructivamente, la «*forma cultural del mundo*», a la que también pertenecen las ciencias (naturales y sociales). 2) Son «*formas de saber transdisciplinares*». 3) Han experimentado a lo largo del tiempo una «*particularización*» disciplinar e institucional carente de fundamentos epistemológicos convincentes. 4) Deben organizarse con una estructura de *Departamentos* o de *Centros*, más allá de una existencia corpuscular y minúscula, con el fin de restablecer unidades disciplinares más amplias. 5) Se recomienda la creación de *centros de excelencia* (*Institutes for Advanced Studies*) por un tiempo limitado, es decir, de unidades de investigación punteras que lleven a cabo un trabajo que trascienda las especialidades y las disciplinas. Tales centros podrían tener su sede también en las Academias de las Ciencias, en estrecho contacto con las Universidades.

«Control y responsabilidad. Investigaciones sobre la naturaleza y la cultura del querer» (W. Vossenkuhl); «Saber y poder. Facultades cognitivas de sistemas biológicos y artificiales» (A. Bartels); «*Animal emotionale*. Sentimientos como *Missing Link* entre conocer y obrar» (A. Stephan); «Representaciones: Teorías, formas y técnicas» (H. J. Sandkühler); «Transformación estructural del reconocimiento en el siglo XXI» (A. Honneth). Y el del segundo «Pro CE». Entre los agraciados de estos programas están, p. ej., «Reconducción de la teoría de la acción a la ética» (U. Wolf) y «Esplendor y miseria de la marcha erecta —Historia de un motivo antropológico». Otras dos fundaciones de reconocidos prestigio apoyan la iniciativa: la *Zeit-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius* y el *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*.

6) Se debería crear una gran institución científica, según el modelo del *Collège de France*, que contribuyese a la *unidad interna e institucional* de la investigación en CE. 7) Los *Institutos extrauniversitarios de CE* con una labor acreditada deberían continuar existiendo y participar en la responsabilidad de proyectos a largo plazo. 8) Las *Academias de las Ciencias* deberían ser también en el futuro centros de trabajo científico espiritual y de *asesoramiento científico a la sociedad*. 9) Se deberían crear *institutos de edición* autónomos. 10) Cabría concebir un *programa europeo para las CE*.

En suma, las CE tienen hoy esencialmente dos problemas: uno teórico y otro institucional. El teórico se refiere a la comprensión poco clara de su propio concepto de ciencia y, por tanto, al lugar sistemático en el entramado científico; el institucional a sus déficit organizativos. El guión es plenamente humboldtiano, aunque en la ejecución pretenda distanciarse del mismo.

La autocomprensión de las CE está hoy (al menos en Alemania) determinada por dos concepciones, que, aunque creen acudir en su auxilio, en realidad las debilitan: se trata de la concepción de las dos culturas y de la ya aludida teoría de la compensación. Según C. P. Snow²¹, el inventor de esa dicotomía, las Ciencias Naturales (CN), las ciencias con pedigrí, miden y pesan; las CE forman y recuerdan. El científico-natural mira hacia delante; el espiritual hacia atrás. Así aparece el mundo dividido y las CE quedan liberadas aparentemente de una presión modernizadora. Pero esta liberación de la *pars sana* de la ciencia podría ser funesta para ellas, al tener que vérselas con poderosos competidores de una industria cultural.

Según la teoría de la compensación, las CE compensan los daños de la modernización causados por las CN y la técnica. Sus representantes son acusados de malversar el dualismo de naturaleza y espíritu que el Idealismo alemán procuró superar²², aliándolo con

²¹ *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza Editorial, 1977 (es una versión ampliada de *Las dos culturas y la revolución científica*).

²² Ya en la tercera *Crítica* kantiana se había priorizado la tarea de tender un puente entre la naturaleza y la libertad (AK V, 175-176). Fichte emprende la génesis del No-Yo a partir del Yo desde 1794, y la filosofía de la historia de Schelling en 1800 se presenta como una tentativa de resolver el problema supremo del idealismo trascendental, esto es, el de la unión de la libertad y de la necesidad, del espíritu y de la naturaleza (*Sistema del idealismo trascendental*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 378).

los adalides de las dos culturas y reservando a las CE un papel enano (*zwerghafte*), meramente homeostático. El mundo está (re)partido y el espíritu, que se designa ahora a sí mismo científico-espiritual, está satisfecho con la pequeña porción que le ha sido adjudicada por la otra parte de la cultura.

Frente a las dos anteriores, la alternativa del quinteto es que las CE tienen que ocuparse de la *forma cultural del mundo* y, para hacerlo científicamente, han de alcanzar una óptica transdisciplinar, según su idea (idealista) originaria, lo que significa: 1) Disolución en las áreas de literatura, lenguaje e historia de las falsas particularidades especializadas. 2) Superación del mito de las dos culturas mediante líneas de investigación en la intersección de ambas. 3) Sustitución del paradigma historicista por un paradigma filosófico a la par que la recuperación por la filosofía de la conciencia de su esencia sistemática²³.

Según Jürgen Mittelstrass, *alma mater* del manifiesto, el concepto de formación ha perdido su significado filosófico, teórico e institucional, ligado al Idealismo alemán. El concepto de un adiestramiento profesional (*Ausbildung*) conforme a la praxis lo ha destronado. Esto no entraña que la formación humanista sea superflua en el futuro, pues «continúa siendo hoy imprescindible en una sociedad que no sólo se entiende a sí misma como abierta, sino también como una sociedad acelerada y a cuyo credo pertenecen cambio permanente e innovación, movilidad ilimitada y flexibilidad camaleónica». Una «formación filosófica» vigente aún hoy «presupone que la filosofía no se autocomprenda primariamente como formación histórica (hermenéutica) —lo que hoy parece ser mayoritariamente el caso—, sino que se conciba a sí misma otra vez como formación sistemática», como trabajo con las estructuras racionales y científicas de nuestro mundo²⁴. También aquí, además de vacuas alhara-

²³ Hay que subrayar que Mittelstrass es el editor de la *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie* (Mannheim, Bibliographisches Institut, 1980 ss.), en cuyo prólogo abunda en algunas ideas aquí escanciadas (pp. 5-9). De manera más prolija en *Wissenschaft als Lebensform: Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1982.

²⁴ «Der Bildungsbegriff in der Krise. Stellungnahmen von Jürgen Mittelstrass, Volker Steenblock und Walther Ch. Zimmerli», en: *Information Philosophie*, 2, Mayo 2006, pp. 47-49.

cas, emerge la Historia de la Filosofía como una rémora para la Filosofía y se lanza otra andanada contra los compensadores o conservadores hermenéuticos.

Luego no es difícil radiografiar el bajo estado de forma de las CE. Dispersas en disciplinas y subdisciplinas, se han consagrado a las cuestiones microscópicas. Su perspectiva investigadora se dirige a menudo hacia atrás, su concepto de ciencia es forzosamente impreciso. Se han embarcado en una búsqueda de su propia utilidad que las ha degradado a ciencias reparadoras de las ciencias naturales y económicas, a proveedoras de ética y agencias de servicios de orientación. ¿No estaremos creando «enfermos imaginarios» y favoreciendo una «precaria exotización» de estos saberes²⁵? Marquard habló en alguna ocasión de «la necesidad humana de vivir en un mundo con colorido, confianza y sentido» que crecería en sociedades desencantadas racionalmente y que debería ser cubierta por las CE, en la medida en que cuentan historias de sensibilización, de preservación y de orientación²⁶. Ellas serían nuestros osos de peluche en una modernidad en que nos sentimos intrusos. Semejante rol les parece enano a los firmantes. ¿Apoyan con ello un papel gigantesco (*riesenhafte*) de las CE? No queda claro en su texto programático, como tampoco queda clara la diferencia entre la enigmática transdisciplinaridad y la manida y ya moribunda interdisciplinaridad. Parece que la filosofía, una vez tome conciencia de su «esencia sis-

²⁵ Jürgen Kocka, «Eingebildete Kranke. Selten waren die Geisteswissenschaften so produktiv wie heute. Leider begreift die Akademie das nicht», en: *Der Tagesspiegel*, 9.12.2005. El título es suficientemente elocuente —si bien es cierto que entre los que cuentan con fama internacional y con eco en la opinión pública y en los *mass media* no cita a filósofos, sino a historiadores, lingüistas, especialistas en literatura y arte, arqueólogos y etnólogos—. El teólogo y flamante presidente de la Universidad Humboldt de Berlín, Christoph Markschies, que hace de Humboldt y Schleiernmacher uno de sus buques insignia, sugiere una operación de salvamento de las CE. Quiere desarrollar las ciencias de la vida (*Lebenswissenschaften*) hasta convertirlas en ciencias de integración (*Integrationswissenschaften*), tendiendo puentes entre las dos culturas en una nueva Facultad, en la que, por supuesto, encontrarían cobijo la filosofía, la historia o la teología (*Die Zeit*, 5.01.2006).

²⁶ O. Marquard, «Sobre la inevitabilidad de las ciencias del espíritu», pp. 116-117; id., *Filosofía de la compensación*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 55.

temática», debe hacer una aportación decisiva para alcanzar la transdisciplinariedad, pero sin que se diga exactamente cuál²⁷.

Por eso se esperaban con expectación las recomendaciones de la comisión de CE del Consejo de la Ciencia (*Wissenschaftsrat*) germano. Según su dictamen, no hay ninguna crisis, sino más bien todo lo contrario, a pesar de que, respecto a la filosofía (y el contundente veredicto de E. Tugendhat sobre el nulo papel internacional de la filosofía alemana en la actualidad), se abstienen de emitir un juicio. Las quejas generalizadas por la decadencia de esas disciplinas y la retórica pesimista son infundadas y se basan acaso en la decepción del estatuto especial del que han gozado en la última centuria. Hasta los años 50 del siglo pasado debían defender la Alemania «verdadera» (*eigentliche*), cultural, frente a la modernidad. En los 60 y 70 eran muy solicitadas como ciencias de la democratización, pero han perdido ese papel cuasi sacerdotal. Hoy son ciencias como las demás y no plataformas para la legitimación nacional. Pintan un paisaje idílico a remolque del carro humboldtiano²⁸. No obs-

²⁷ Uwe Justus Wenzel, «Handgreifliche Disziplin. Auch die Geisteswissenschaften haben nun ein “Manifest”», en: *Neue Zürcher Zeitung*, 26.11.2005. El Manifiesto lleva el sello inconfundible de J. Mittelsstrass, con pasajes literales extraídos de otros trabajos suyos (su artículo de 1999 «Krise und Zukunft der Geisteswissenschaften», reimpresso en el volumen *Wissen und Grenzen: philosophische Studien*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2001).

²⁸ Para dicha comisión no se trata de escindir docencia e investigación, pues no hay mejor modelo de investigación que la conexión con la enseñanza por la constricción de presentar resultados complejos con el nivel de un recién llegado a la Universidad. El paro entre los licenciados en CE es la mitad que en otras disciplinas y considerablemente más bajo que entre los no académicos. Además, han conquistado en los últimos 20 años nuevos campos profesionales. No hay mejor formación profesional que una cierta distancia respecto a las demandas de la profesión. Aprender investigando, descubriendo (*das forschende Lernen*), ha sido el punto fuerte de la Universidad alemana («“Es gibt keine Krise”. Wie geht es den deutschen Geisteswissenschaften? Blendend, sagen der Kunsthistoriker Horst Bredekamp und der Historiker Ulrich Herbert», en: *Die Zeit*, 2.02.2006, p. 39). A este propósito el *Manifest* afirma que la investigación conduce a la especialización, pero la docencia no debería secundar esto en la normativa reguladora de los estudios. Docencia a partir de la investigación (*Lehre aus Forschung*) y aprendizaje investigador (*forschendes Lernen*) no exigen anclar institucionalmente toda especialidad investigadora en la docencia.

tante, a lo mejor andan un poco descaminados en lo concerniente a tomar por una antigualla la pretensión de legitimación nacional.

Odo Marquard habla de una «*Ritter-Schule*» («*Ritter*» también significa caballeros en alemán), que surgió, tardíamente, por la réplica casi unánime al repudio sesentayochesco de la estructura democrática de la República Federal, denigrada a un Estado represivo capitalista. La República Federal no es una revolución malograda (*versäumt*), sino una democracia exitosa (*gelungene*)²⁹. La filosofía del mundo moderno de Ritter, de la que se nutren los «compensadores», es la filosofía de la escisión positivada, inspirada en Hegel, que es a la vez la filosofía de la revolución y de la metafísica, esto es, del futuro y de la tradición. Para los modernos el porvenir se emancipa del provenir. El progreso, en la modernidad y por primera vez en ella, se convierte enfáticamente en lo nuevo, al ser indiferente a la tradición. La tesis decisiva es la copertenencia de lo separado mediante la escisión moderna. El provenir y el porvenir se necesitan recíprocamente. La tarea de las CE y a la postre de la filosofía consiste en articular experiencias de continuidad bajo condiciones de discontinuidad. Pero la filosofía de Hegel positiva la escisión, es decir, la copertenencia de pasado y futuro necesita la escisión, preservándonos de la hegemonía tanto del uno como del otro. La escisión positivada es el problema y la solución, y la filosofía debe velar por la paz con la propia realidad, con la razón existente, con la vida civil, particularmente en la República Federal de Alemania. Este giro hacia la civilidad despide las grandes ilusiones. Aunque sostienen que su filosofía no es la de la identidad, la identificación con el *statu quo* se nos antoja enojosa y sospechosa³⁰. Ellos

Tan irrenunciable es lo primero como lo último, lo cual capacita para un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Manifest*, pp. 23-25).

²⁹ «Nachwort» a la edición ampliada de J. Ritter, *Metaphysik und Politik. Studien zu Aristoteles und Hegel*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2003, p. 456. Véase el apunte autobiográfico de Marquard en *Adiós a los principios*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2000, pp. 11-29 (sobre todo, pp. 14 ss.).

³⁰ O. Marquard, «Zukunft und Herkunft. Bemerkungen zu Joachim Ritters Philosophie der Entzweiung», en: K. Röttgers (ed.), *Politik und Kultur nach der Aufklärung. Festschrift Hermann Lübke zum 65. Geburtstag*, Basilea, Schwabe, 1992, pp. 96-107 (especialmente pp. 104 ss.). Sobre el trasfondo ideológico de esa Escuela puede consultarse el libro de Jens

dicen integrar una generación que hace ostentación de un escepticismo respecto a la consigna «*fiat utopia, pereat mundus*» y de una suspicacia frente a las reivindicaciones del movimiento estudiantil de los sesenta y setenta, llegando a describirlo como parte de una contrailustración que mina los presupuestos ideales e institucionales de la ciencia moderna³¹. La tesis nuclear de Lübbe y de sus correligionarios compensadores reza así: Los disturbios de la juventud estudiantil no tienen su principal causa en las insuficiencias manifiestas de las instituciones de nuestro sistema educativo. Las intenciones espurias que aquí les son imputadas a los estudiantes contrastan con las nobles que se atribuyen a sí mismos al denunciar esas carencias «manifiestas» que les indujeron a sondear extramuros de la Universidad foros de discusión interdisciplinar, como el de

Hacke, *Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2006.

³¹ Hermann Lübbe fue entre 1967 y 1970 Secretario de Estado de Enseñanza Superior en Nordrhein-Westfalen durante el gobierno del SPD, y en su libro *Hochschulreform und Gegenauflärung. Analysen, Postulate, Polemik zur aktuellen Hochschul— und Wissenschaftspolitik* (Freiburg im Breisgau, Herder, 1972) recoge trabajos de 1965 a 1971. «La universidad de la tradición humboldtiana está agotada. Helmut Schelsky lo ha constatado de una manera sobria y emotiva en el epílogo a la segunda edición de su libro *Einsamkeit und Freiheit*. La inevitabilidad de este final es al menos retrospectivamente comprensible y una propiedad esencial de los procesos históricos es su irreversibilidad. [...]. El futuro de la Universidad no es fácil de predecir. [...]. Lo más probable es que su evolución sea determinada más fuerte que ahora por las pretensiones de servicios que el Estado y la sociedad le reclaman como nunca antes. De esta manera las tareas de formación especializada (*Ausbildung*) deben dominar irrefragablemente en el futuro» (pp. 9-10). Alude al libro *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen* (Düsseldorf, Berstelmann, 1971; la primera edición es de 1963). Incorpora esta segunda edición un suplemento con un título elocuente: «El final de la Universidad humboldtiana: Ni soledad ni libertad» (pp. 241-268). La influencia de Schelsky (amén del libro anterior, tuvo también una gran resonancia *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Dusseldorf/Köln, 1957, pero con sucesivas reediciones) en el *Collegium Philosophicum* de Münster es notoria (véanse, p. ej., J. Ritter, «La tarea de las ciencias del espíritu en la sociedad moderna», pp. 95 ss.; O. Marquard, *Adiós a los principios*, pp. 12 ss.). Los delfines de Ritter se consideraron miembros de esa «generación escéptica» que retrata Schelsky.

Poética y Hermenéutica. Alemania celebró en 2007 el Año de las CE, y, según una de sus estrellas fulgurantes, Harald Welzer, ya han periclitado los tiempos en que ellas porfiaban, por mor de salvar su existencia, en la necesidad de autoilustración de las sociedades o en su beatífica «inevitabilidad», pues constituyen una parte irrenunciable del tejido productivo del sistema moderno de vida, logran transparencia bajo condiciones complejas y ponen a nuestra disposición un saber orientador³².

El tándem Ferry-Renaut comparte con el *Collegium de Münster* bestia negra: el sesentayochismo y sus secuelas. Ambos han llevado a cabo una prolija reflexión sobre la Universidad³³, consecuencia de la miseria en que está postrada y de su malestar con el método de enseñanza que en ella impera, dirigida exclusivamente a los exámenes y a las oposiciones. Se han ocupado desde hace años de la crisis de la filosofía en Francia, que obedece a una doble causa: a la urdimbre del aparato educativo y a la coyuntura histórica que gira alrededor de 1968. Partieron de una suerte de moda: la proclamación del «fin de la metafísica o de la filosofía», vinculada a la crisis del hegelianismo. Ese dúo refundó el llamado *Collège de Philosophie*³⁴ cuan-

³² Harald Welzer, «Schluss mit nutzlos! Die Geisteswissenschaften werden gebraucht, um die Welt neu zu denken. Doch dafür müssen sie mutiger werden», en: *Die Zeit*, 25.01.2007, p. 43. Pero no nos engañemos (ya lo insinué al discutir las tesis de J. L. Pardo), el peso de las Humanidades en las *creative industries* es, en comparación con otros países avanzados, aún exiguo o está distorsionado por la politización (en detrimento de la profesionalización) de la gestión cultural. En nuestro terruño todavía se tiende a premiar a los adeptos en lugar de a los capaces y competentes. Lo anterior no trivializa la importancia creciente del sector de «la cultura y el ocio» en nuestra economía.

³³ Luc Ferry y Alain Renaut, «Université et système. Réflexions sur les théories de l'Université dans l'idéalisme allemand», en: *Archives de Philosophie*, 42 (1979), pp. 59-90; L. Ferry, J.-P. Pesron y A. Renaut, «Présentation» a *Philosophies de l'Université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université*, París, Payot, 1979, pp. 9-40; A. Renaut, *Les Révolutions de l'Université*, París, Calmann-Lévy, 1995.

³⁴ Creado en 1974, pues próximos a Jean Wahl les habían pedido revivir su antiguo *Collège de Philosophie*, establecieron una relación entre su proyecto institucional (el trabajo efectivo en seminario, es decir, la construcción del *Collège* como espacio de comunicación o de intersubjetividad) y su proyecto teórico (una crítica de la razón que no conduzca, como lo

do la defensa de la existencia de la filosofía era débil: la apelación a las tradiciones no se sostenía en un tiempo en que se trataba sobre todo de subvertir las «viejas estructuras» y de hacer «tabla rasa del pasado»³⁵. Se zambullen en el estudio de la correlación entre filosofía y sociedad en la Universidad articulada en el seno del Idealismo alemán como reacción a dos empresas dominantes en la escena francesa: la Escuela de Frankfurt y Heidegger, que tienen en común, a pesar de sus discrepancias, la impugnación de la racionalidad en su devenir mundo como fuente de opresión. La humanidad ya no puede esperar nada de la racionalidad, denunciada como *esencial-*

que ella critica, a la destitución del sujeto, sino que, por el contrario, rehabilita los derechos del particular frente a lo universal). Cf. «Qu'est-ce qu'une critique de la raison? Table ronde avec Jean-Michel Besnier, Luc Ferry, Alain Renaut, Alain Trousson», en: *Esprit*, 4 (1982), pp. 89-111; «Luc Ferry. I sogni del decostruzionismo chiariti con i sogni del criticismo. Un'intervista di Fosca Mariani-Zini», en: *Informazione Filosofica*, 1/1990, pp. 7-15; «Y a-t-il une pensée 68? Luc Ferry, Alain Renaut, Alain Finkielkraut, Krzysztof Pomian: discussion», en: *Le débat*, n.º 39 (1986), pp. 31-54; L. Ferry y A. Renaut, *Système et critique*, Bruselas, Ousia, 1984; *id.*, *Philosophie politique*, I-III, París, PUF, 1986-1988; *id.*, *La pensée 68. Essai sur l'anti-humanisme contemporain*, París, Gallimard, 1985; *id.*, *68-86. Itinéraires de l'individu*, París, Gallimard, 1987 (obviamente, no hemos ofrecido un recuento exhaustivo de la bibliografía en solitario o al alimón de estos dos autores). De la intensidad del debate da cuenta el grueso número de la revista fundada por Sartre, *Les Temps Modernes*, 61 (2006), dedicado a la *Éducation Nationale. Les faits et les mythes*.

³⁵ Luc Ferry y Alain Renaut, «Philosopher après la fin de la philosophie?», en: *Le débat*, n.º 28 (1984), p. 137. Para la concepción hegeliana, la filosofía es un sistema del saber y, correlativamente, su historia aparece como la sistematización progresiva de todas las determinaciones del pensamiento, aportando cada autor, desde la antigüedad griega, su contribución al edificio de la filosofía —hasta su cierre último en el que la verdad resplandece como la totalidad de los momentos superados en su unilateralidad. Para Heidegger y sus herederos se trata, sin embargo, de mostrar que lo descrito por Hegel como victoria de la filosofía es en realidad su supremo fracaso. La identidad de lo real y lo racional olvida su verdadero asunto, su tarea genuina, la apertura al ser como diferencia ontológica. Esta representación del fin de la filosofía da lugar a un antihegelianismo generalizado y a la tentativa de reencontrar un acceso a lo impensado, a lo otro, que el concepto habría intentado en vano reconducir a lo mismo (pp. 144-145).

mente (y ya no *accidentalmente*) totalitaria³⁶. A la filosofía le toca morir como discurso racional y renunciar al sistema para allanar un nuevo comienzo. Hay, sin embargo, un momento y un lugar, el idealismo alemán, en que la filosofía con vocación sistemática toma posición respecto a un campo social: la Universidad. Los textos de esta pléyade muestran que el lazo entre racionalidad teórica y racionalización social es complicado y multiforme. Las circunstancias que rodean la fundación de la Universidad de Berlín³⁷ no son desdeñables, pero en absoluto determinantes. Las balizas temporales de ese evento, 1802 y 1812, van más allá de la fecha de apertura de esa institución, octubre de 1810, porque en esa década se incuba y se culmina el debate en torno a la creación de un nuevo centro de enseñanza superior, desprovisto de lo que Schleiermacher denominó la «forma gótica»³⁸, esto es, arcaica, de las anteriores universidades. En 1802 el ministro prusiano Beyme le encargó al profesor Engel, antiguo preceptor del rey y miembro de la Academia de las

³⁶ Para la primera Teoría crítica la razón está ligada a la emancipación de la humanidad al sustraerla al reino del interés particular. En la sociedad burguesa la razón puede convertirse en un instrumento de semejante interés, y la razón instrumental es una figura insuficientemente auto-crítica y olvidadiza de su función liberadora. Luego se trata de una pseudoracionalización que va a ser cuestionada (por enmascarar la falsa racionalidad del burgués). A partir de los años 50 la nueva Teoría crítica (nombre acuñado en 1970) ve insertos en la racionalidad misma la opresión y el totalitarismo. La sociedad ha evolucionado hacia un mundo totalmente administrado, aniquilador de la autonomía individual. Heidegger establece una relación entre el declive planetario y el declive del pensamiento (la metafísica de la subjetividad), entre el totalitarismo socio-político y la razón sistemática misma (cf. L. Ferry y A. Renaut, *Heidegger et les modernes*, París, Grasset, 1988).

³⁷ Wilhelm Weischedel ha recogido en un volumen todos los documentos y testimonios que impulsaron la creación de la Universidad de Berlín (*Idee und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin*, hrsg. v. W. Weischedel, Berlín, de Gruyter, 1960). Son útiles, a pesar de sus lagunas, otras dos antologías: *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959 (las traducciones de los textos incluidos no siempre son fiables), y Ernst Müller (ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, Leipzig, Reclam, 1990.

³⁸ *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, p. 236.

Ciencias, un proyecto de reorganización que le fue remitido en marzo. Las derrotas militares de 1806 ante Napoleón precipitaron los acontecimientos y volvieron urgente la reforma, toda vez que en la paz de Tilsit perdió Prusia sus territorios y universidades del Elba occidental. En sus famosos *Discursos a la nación alemana*, pronunciados en 1807, Fichte abogaba por regenerar las fuerzas espirituales de un Estado humillado materialmente. Beyme hizo un llamamiento al estamento docto, particularmente a los filósofos, para que se involucrasen en esa empresa. Fichte respondió pronto con su *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior a erigir en Berlín*, enviado en otoño de 1807. Schleiermacher redactó una réplica al plan fichteano en sus *Pensamientos ocasionales sobre Universidades en sentido alemán* de 1808.

Wilhelm von Humboldt vivía desde 1802 en Roma como embajador prusiano en la Santa Sede. En 1809 regresó a Alemania por el deseo del rey de que asumiese en el Ministerio del Interior la dirección de la sección de culto e instrucción pública. Estuvo en el cargo apenas 16 meses. A él debemos una aportación memorable, *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas en Berlín* de 1810. Como árbitro en este duelo de titanes, inclinó la balanza a favor de Schleiermacher. Éste se convertiría en decano de la Facultad de Teología y Fichte de la Facultad de Filosofía y con posterioridad, en octubre de 1811, en rector. Precisamente el discurso inaugural de su rectorado, *Sobre la única destrucción posible de la libertad académica*, se granjeó la hostilidad de las asociaciones de estudiantes, cuyos privilegios constituían, según el Magnífico, una amenaza para la libertad universitaria, y tal declaración de guerra le abocaría a la dimisión en febrero de 1812. Pero éstas no fueron las únicas intervenciones de filósofos. Ya en 1802 Schelling, a la sazón profesor en la Universidad de Jena, impartió sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, donde también entra en buena lid con Fichte. Esa querrela era inevitable en la medida en que Schelling liga la esencia de la Universidad a la unidad del saber, un tópico que desde el alumbramiento de su *Doctrina de la ciencia* y de sus *Lecciones sobre el destino del sabio*, Fichte había hecho suyo.

En 1812 Hegel inicia, con una reflexión *Sobre la enseñanza de la filosofía en el instituto*, una serie de informes pedagógicos, dos de los cuales estarán dedicados en 1816 a la enseñanza de la filosofía en la Universidad y de nuevo en 1823 a la impartida en el liceo. En 1808 había interrumpido su carrera universitaria, comenzada en

Jena, para asumir la dirección de un Instituto de Enseñanza Media de Núremberg. En 1816 se reintegró a la Universidad de Heidelberg, antes de ser nombrado catedrático en Berlín, donde sería rector en 1830. Pocas veces ha tenido nuestro gremio tanto protagonismo en la génesis y configuración de la Universidad como en el caso humboldtiano. Su quintaesencia era filosófica e incluso idealista³⁹. Todos los citados desempeñaron puestos de responsabilidad en ella o en las Academias (Schelling fue designado en 1806 secretario general de la de Bellas Artes de Munich y en 1827 presidente de la Academia de Ciencias de Baviera, para terminar recalando en 1841 en la Universidad berlinesa con el encargo real de destruir la simiente de dragones que había sembrado Hegel).

Desde el punto de vista de la historia de las Universidades el siglo XVIII ofrece una imagen catastrófica: ahogadas financieramente y científicamente improductivas. Las excepciones eran Göttingen y Halle, perdida tras la derrota infligida por Napoleón. A fin de comparar la idea de Universidad con la existente, vale la pena mencionar la condena unánime que a esta pléyade le merece la situación en aquel tiempo. Schelling describe las sensaciones de un neófito en el mundo académico: «recibe la impresión de un caos..., o de un vasto océano adonde se ve arrojado sin brújula ni estrella polar». Para Fichte en tal maremágnum no se aprenden sino «fragmentos» del saber, al albur de «la buena fortuna y del azar»; el estudiante se halla «sin timón y sin compás en el océano confuso»⁴⁰. Además, la Universidad está cada vez más sola, sitiada tanto por las Academias,

³⁹ Schleiermacher osó afirmar lo siguiente: «Es evidente, en efecto, que la Universidad propiamente dicha (*eigentliche*), tal como la formaría la asociación científica, se ha mantenido tan sólo en la Facultad de Filosofía, y las otras tres, en cambio, son las escuelas especializadas (*Spezialschulen*) que el Estado ha fundado o que al menos pronto y preferentemente ha tomado bajo su protección, porque tienen una relación inmediata con sus necesidades esenciales» (en Ernst Müller (ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*, p. 198). Cf. I. M. Fehér, *Schelling - Humboldt. Idealismus und Universität*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2007.

⁴⁰ F. W. Joseph Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, Madrid, Editora Nacional, 1984, Lección Primera, p. 65 (la traducción deja mucho que desear); J. G. Fichte, *Plan deductivo de un establecimiento de enseñanza superior*, en: *J. G. Fichte-Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften*, Frommann-Holzboog, Stuttgart-Bad Cannstatt (*GA*), 1962 ss., §§ 2, 10, 21; *GA II/11*, 84, 91, 109.

fundadas sobre la máxima leibniziana (Leibniz fue el primer presidente de la Academia de las Ciencias de Berlín) «*theoria cum praxi*», con una decantación hacia lo productivo y lo útil, como por unas rivales directas: las «escuelas especiales» o especializadas (*Spezial-schulen*) y las «escuelas superiores profesionales» (*Fachhochschulen*). Esta concurrencia, bien cebada económicamente por vía pública y privada, con una Universidad delicuescente ha troquelado el devenir de la enseñanza superior no sólo de Alemania, sino también, p. ej., de Francia e Italia. El diagnóstico, sin fisuras, de los idealistas reza que *la Uni-versidad como tal no existe*.

Algo común a todos ellos es su reivindicación de lo que Schelling llama la «Uni-totalidad» (*Ein-und Allheit*), es decir, el espíritu del Sistema. A este concepto se enfrenta la realidad de una yuxtaposición de las cuatro Facultades heredadas desde el Medievo (artes, teología, derecho y medicina). La primera evolucionará terminológicamente hasta convertirse en la Facultad de Filosofía en sentido amplio, que abarcará lo que luego designaremos las letras, las matemáticas y las ciencias de la naturaleza. La filosofía en sentido estricto es una sección o departamento de dicha Facultad. Con Kant la Facultad de Filosofía se zafa de su posición subalterna y adquiere una preeminencia nueva que brillará con luz propia en esa década gloriosa a la que antes nos hemos referido. Schelling habla en su *Lección Primera* de que «el punto único del que depende toda investigación ulterior» es la «idea del saber incondicionado en sí», que «se despliega en la *totalidad* del árbol inmenso del conocimiento», esto es, la idea de una «totalidad orgánica de las ciencias»⁴¹. También, según Fichte, el «carácter de la filosofía» se acredita por su tendencia hacia la «*unidad*» frente a la «multiplicidad inconexa» y la «particularidad deslavazada», por la idea de una «*totalidad* del saber», en la que cada una de las partes, indispensable para el conjunto, está entrelazada con las otras⁴². Schleiermacher, Humboldt y Hegel suscriben esta idea.

El concepto mismo de Uni-versidad implica que lo diverso se vuelve hacia la unidad, hacia un principio originario desde el cual derivar lo múltiple. La Universidad debería *institucionalizar* la exigencia sistemática de la filosofía. Del cotejo entre el proyecto teórico de la sistematización y la realidad universitaria enmarañada se

⁴¹ Schelling, *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, p. 68.

⁴² §§ 21, 60; *GA* II/11, 107, 155.

sigue la voluntad de aproximar ésta a su concepto, mas las discrepancias aflorarán en la manera de concebir la acción reformadora y la Universidad reformada. El Idealismo alemán impulsa el desplazamiento de la *universitas magistrorum et scholarium* a la *universitas scientiarum*, de la «corporación de los maestros y de los estudiantes» a la «reunión de los saberes», pero a partir de esta senda común se produce una bifurcación en un modelo liberal (representado por la pareja Humboldt-Schleiermacher) y en uno estatalista e incluso autoritario (Fichte). Del esfuerzo de la filosofía por racionalizar el campo social de la Universidad se siguen dos riesgos: 1) la oposición liberalismo-autoritarismo en el nivel de las modalidades prácticas del funcionamiento de la Universidad; 2) el autoritarismo teórico o imperialismo de la filosofía. Los trabajos que siguen acreditan que ese antagonismo reposa en un falso maniqueísmo, y las estridencias brotan de una distinta concepción de la filosofía «aplicada» y de su plasmación institucional a través de la intervención política.

¿Cómo interpretar una contribución que, según Humboldt, es inalienable para la Universidad: la «cultura moral de la nación» (*moralische Kultur der Nation*)⁴³? Lo que denominaba organización externa no sólo equivalía a la autonomía de cualquier tutela política, sino también religiosa, algo que se logró con la Reforma. Pero, y Schopenhauer arremetió contra ello vehementemente, la Universidad fichteana se transfigura en una Iglesia, un «seminario», un «semillero», cuyos miembros, «novicios» e iniciados en una guisa de «catecismo filosófico», deben propagarlo a los profanos⁴⁴. El

⁴³ *Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*, p. 283. También hablará Humboldt de «educación y formación nacional» (*National-Erziehung und Bildung*) en *Solicitud de institución de la Universidad de Berlín (Mayo 1809)*, en: *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 38 (2005), p. 293. Análogamente lo hará Fichte en el corolario de su *Plan* al referirse a la «educación de la nación» o «educación nacional» (*Erziehung der Nation, Nationalerziehung*) (§ 67, *GA II/11*, 170). Las actividades públicas de Fichte en esta época aparecen bien reseñadas en Stefan Reiß, «Fichte in Berlin. Öffentliches Engagement und Arbeit am System», en: Ursula Baumann (ed.), *Fichte in Berlin. Spekulative Ansätze einer Philosophie der Praxis*, Hannover, Wehrhahn Verlag, 2006, pp. 9-46 (sobre todo pp. 36 ss.).

⁴⁴ §§ 10, 12, 18, 30; *GA II/11*, 91 ss.; 98; 105, 120-121.

docto, ya desde sus *Lecciones sobre el destino del sabio* de 1794, es la «sal de la Tierra», el «sacerdote de la verdad», el «educador», el «maestro del género humano»⁴⁵. Para Schelling la Universidad, como unidad sistemática del saber, es la encarnación sensible de la unidad de lo inteligible, el *medium* o *speculum* del Absoluto, el anuncio del Espíritu, la *Ecclesia spiritualis* como *corpus mysticum*. Renaut ha hablado de la función catequética de la Universidad en Fichte y teofántica en Schelling⁴⁶. En el primero los sabios son los cruzados de la razón, que asumen una misión mesiánica, demiúrgica. El último no secunda ese activismo, pero transforma la Universidad en una soteriología, una cristología redentora. Schopenhauer se afanó por romper el hechizo del Idealismo y desenmascarar a sus popes como sofistas⁴⁷. Esa campaña de desacralización ha proseguido hasta nosotros.

En los años sesenta Habermas destacaba la impertinencia de la «convicción filosófica del Idealismo alemán, según la cual la ciencia debe formar»⁴⁸. Su desfechitización de la Universidad humboldtiana se basa, en primer lugar, en que la *universitas scientiarum*, como unidad sistemática del saber, ha caducado y ha abandonado el centro de la reflexión contemporánea, y, en segundo lugar, en que el Idealismo alemán dependía de estructuras del mundo del trabajo preindustrial, al focalizarse en la ciencia pura, desgajada de sus eventuales aplicaciones. Mas en la sociedad industrial ya no cabría separar saber y técnica, pues hoy ambos se retroalimentan recíprocamente. Sin embargo, esa caducidad no conlleva el adiós definitivo al prototipo humboldtiano, y persiste una cierta nostalgia de su función formadora. El poder de manipular un sector de lo real no determina lo prácticamente necesario desde el punto de vista del interés general,

⁴⁵ GA I/3, 56-58.

⁴⁶ A. Renaut, *Les Révolutions de l'Université*, pp. 131-135.

⁴⁷ «El ganar dinero con la filosofía constituyó entre los antiguos la señal que distinguía a los sofistas de los filósofos. La relación de los sofistas con los filósofos resulta, por consiguiente, completamente análoga a la que se da entre las muchachas que se han entregado por amor y las ramerías pagadas» (Schopenhauer, *Sobre la filosofía universitaria*, Valencia, Natán, 1989, pp. 64-65).

⁴⁸ Jürgen Habermas, «La transformación social de la formación académica» [1963], en: *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social* [1963], Madrid, Tecnos, 1987, p. 338.

la formación de una voluntad democrática. El ideal de la formación por la ciencia, de una ciencia autorreflexiva, de un saber del saber merced al cual el competente o especialista se plantee las implicaciones sociales o políticas, continúa siendo un *desiderátum*. Kant le había encomendado a la filosofía ese cometido, pero con el tiempo también se ha convertido en una disciplina particular, en una especialidad, y ha dejado vacante un puesto aún por cubrir. Las ciencias sociales parecen ser la opción habermasiana. Pero este mero reemplazo de la Facultad de Filosofía por la de las Ciencias Sociales o Humanas dejan intactos los grandes principios del patrón berlinés: inescindibilidad de investigación y docencia, autonomía externa frente a toda injerencia, formación por la ciencia, autonomía interna (aun con una metamorfosis consistente en la institucionalización de la reflexión crítica como garante de la libertad académica de la Universidad por la intercesión de una Facultad particular, sucedánea de la filosófica). Todas las piezas encajan tal como Humboldt las organizó, interna y externamente, en su engranaje. Si la desacralización schopenhaueriana se trocaba en desfeticización habermasiana, Mittelstrass, el líder del quinteto citado, coadyuvó a su desmitificación. Es un mito porque la investigación científica se ha vuelto hoy un factor de producción y porque su hábitat natural ya no es sólo la Universidad. La especialización extrema asegura, además, la rentabilidad. Las Universidades están masificadas hasta la elefantiasis, y cada vez se confunde más su tarea con la escolarización (*Verschulung*) y la preparación de un oficio. En suma, es sinónimo de «escuela especial», lo contrario del ideal humboldtiano⁴⁹, que ha degenerado en un «monstruo fosilizado». La ciencia pura ha cedido ante la tecno-ciencia. Y nuestra modernidad ya no es ni la colombina, en la que el hombre es considerado descubridor del mundo, ni la leibniziana, en la que el hombre se erige en el intérprete del mundo, sino la leonardiana⁵⁰, en la que el hombre se ha recla-

⁴⁹ «El Estado no debe tratar sus universidades ni como centros de educación secundaria (*Gymnasien*) ni como escuelas especiales (*Specialschulen*)» (*Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín*, p. 287).

⁵⁰ J. Mittelstrass, *Die unzeitgemässe Universität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1994, pp. 32-58, 95-110, 158-174. Max Weber ya previó la masificación de la enseñanza superior y abogó por la Universidad como «una cuestión de aristocracia espiritual» (*La ciencia como vocación*, p. 189).

mado *homo faber*, el artesano de un mundo que ha querido «hacer» o «fabricar», como si fuera su «obra». Leonardo da Vinci es el emblema de nuestro tiempo, pues los problemas que afrontamos afloran en un interregno, en los confines de diversas disciplinas, y su solución requiere la sinergia de varios saberes. En el universo leonardiano sólo valen las competencias transdisciplinares. Aunque la Universidad humboldtiana se haya quedado rezagada respecto a la leonardiana, su proyecto de reunir múltiples disciplinas en una empresa común (la Uni-totalidad, la Uni-versidad), continuaría siendo hoy mejor, como un mal menor, a cualquier otra alternativa. Ahí radica su «actualidad inactual». Pero esta extraña rehabilitación del mito humboldtiano posee otra dimensión que ha calado en la política educativa de su país. Reconocer la actualidad inactual del programa idealista implica inevitablemente una apelación a recrear, con vistas a la excelencia científica y formativa, Universidades de elite o punteras (*Spitzenuniversitäten*). Cada Universidad debe en adelante concentrarse en torno a una línea prioritaria, constituir un polo de excelencia y renunciar a ser una «Universidad completa» (*vollständige*)⁵¹. La Universidad sectorial (*Spartenuniversität*) ha arrinconado a la íntegra e integral (*Volluniversität*). Dicho de otra manera, la solidaridad estrecha entre enseñanza e investigación ya no responde a los imperativos de la Universidad de masas, que ha inscrito en su seno el hiato entre una instrucción próxima a la práctica, inmediatamente rentable, en los primeros ciclos y la formación de doctos en los últimos. Contra este viraje que ha bendecido la disociación entre enseñanza e investigación, esto es, contra la importación de las escuelas superiores en la Universidad, ¿acaso no cabría la deportación de ámbitos de las Universidades actuales a esas escuelas a fin de restaurar la tarea universitaria genuina: la formación cultural a través de una reconciliación de los elementos disociados? En su particular duelo el *homo faber* ha vencido teóricamente al *homo compensator*, la enigmática transdisciplinaridad a la engorrosa interdisciplinaridad, pero en la práctica, después del deprimente fallo del concurso de excelencia, hemos perdido todos, desde luego todos los idealistas. Pero el triunfo del *homo compensator* tampoco nos habría depara-

⁵¹ Mittelstrass, *Die unzeitgemässe Universität*, pp. 60 ss. R. Münch se ha aplicado mordazmente al derrocamiento del nuevo icono del ranking (*Die akademische Elite*, Frankfurt a M., Suhrkamp, 2007).

do una cosecha mejor. ¿Tenemos que hacer frente al casandrismo con una ilusión retrospectiva? Si ya no nos queda París, ¿también habremos de olvidarnos de Berlín?

Me gustaría terminar con la lección con la que Schiller inaugura en Jena en 1789 su cátedra, «¿Qué significa y con qué fin se estudia historia universal?», donde presenta a dos antagonistas, el *Brodgelehrte* y el *philosophischer Kopf/philosophischer Geist*, confrontación que anticipa la fichteana entre dogmático e idealista, o la más familiar hoy en día entre oportunista e intelectual crítico. Un sabio ganapán es «Aquél a quien en su tarea sólo importan las condiciones que le posibilitan acceder a un cargo o cumplir las que participan de las ventajas de él; aquel que solamente pone sus fuerzas en movimiento para mejorar su estado sensible o para contentarse con tan estrechas miras. [...]. Dirigirá todo su celo a las exigencias que el futuro dueño de su destino le haga. [...]. No busca su pago en su riqueza intelectual, sino que lo espera del reconocimiento ajeno, de los cargos honoríficos, del sustento. [...]. Si la verdad no se transforma en oro, alabanzas periodísticas y favor principesco, ha buscado la verdad en vano.

Es digno de lástima el hombre que con la más noble de todas las herramientas en sus manos, la ciencia y el arte, no aspira a alcanzar ni a comunicar más que el jornalero con las peores; que en el reino de la libertad más absoluta arrastre consigo un alma de esclavo. [...]. Su ciencia profesional le asqueará como una chapuza..., su genio se enfrentará a su destino».

Schiller aleja este estereotipo de otro muy distinto, el espíritu filosófico: «él ha amado la verdad más que a su sistema [...]; todo lo que adquiere en el reino de la verdad, lo ha adquirido para todos. El ganapán yergue barreras a su alrededor contra sus vecinos, de los que envidia la luz y el sol... En todo lo que el ganapán a menudo emprende tiene que pedir prestados del exterior atractivo y estímulo; el espíritu filosófico encuentra en su objeto, en su esfuerzo mismo, estímulo y recompensa»⁵². En la portada de la primera edición de su lección Schiller se denominó catedrático de Historia —lo que no era descabellado, pues había publicado algún trabajo sobre esta materia—. Pero cuando el a la sazón catedrático de Historia en Jena elevó una protesta, Schiller se denominó, en la portada de la

⁵² *Escritos de Filosofía de la Historia*, traducción de L. Camarena, Murcia, Universidad de Murcia, 1991, pp. 2-3, 5.

segunda edición, catedrático de Filosofía⁵³. Cabe preguntarse si ese cambio de denominación obedece sólo a que su tema, la historia universal, era entonces un tópico filosófico —desde luego el vergel del idealismo alemán—. Muy pronto se ocupó ya no de los efectos beneficiosos de la cultura filosófica, sino de los perversos. También las mentes filosóficas se reciclan en ganapanes, doctos mercenarios, sabios a sueldo, arribistas obsesionados con su carrera y la aceptación social, en lo que Schopenhauer llamó sofistas de una religión oficial o nacional y Nietzsche filisteos de la formación.

⁵³ O. Marquard, «¿Fin de la historia universal? Reflexiones filosóficas a partir de Schiller», en: *Filosofía de la compensación*, pp. 81, 92-93. Cf. Faustino Oncina y Manuel Ramos (eds.), *Ilustración y modernidad en Friedrich Schiller*, Valencia, PUV, 2006.

LA UNIVERSIDAD EUROPEA ENTRE ILUSTRACIÓN Y LIBERALISMO. ECLOSIÓN Y DIFUSIÓN DEL MODELO ALEMÁN Y EVOLUCIÓN DE OTROS SISTEMAS NACIONALES

Manuel Ángel Bermejo Castrillo
Universidad Carlos III de Madrid

1. *Ideario ilustrado y transformación de las universidades*

El arco cronológico determinado por las dos grandes personalidades que incardinan la aproximación al mundo universitario objeto de la convergencia de preocupaciones y enfoques científicos que ha dado origen a esta publicación nos sitúa en un período apasionante de la historia de esta institución, a caballo entre dos vigorosas concepciones sobre la organización política y jurídica del Estado, la Ilustración y el liberalismo, conexas entre sí, aunque muy distantes en sus principios, sus pretensiones y su alcance. Dos corrientes que, como sabemos, tendrán también hondas repercusiones en otros ámbitos del pensamiento y de la cultura, entre los que se incluye el que aquí nos ocupa: el de las formas y las vías de creación y de transmisión del conocimiento.

Circunscribiendo su proyección a este terreno, a despecho del arraigado prejuicio que ha tendido a presentar el siglo XVIII como una zona de penumbra en la senda del progreso científico —y, por consiguiente, en el devenir de la institución universitaria— entre las dos etapas de esplendor de los siglos XVII y XIX¹, resulta indudable que la Ilustración dejará una profunda impronta en las formas de organización de la enseñanza superior en todo el continente europeo. No olvidemos que entre los fines primordiales que actúan como

¹ Visión sostenida, por ejemplo, por G. S. Rousseau; R. Porter (eds.), «Introducción», en *The Ferment of Knowledge: Studies in the Historiography of Eighteenth-Century Science*, Nueva York, Cambridge University Press, 1980, 2-11, p. 2.

motor de este movimiento se inscribe un afán de mejora de las condiciones de la vida humana en sus distintas facetas, lo que necesariamente implica volcar una importante atención hacia el desarrollo de la educación y de la instrucción práctica como cauces idóneos para hacer extensibles los principios generales y universales a los que cualquier persona puede acceder valiéndose de su capacidad de raciocinio². Colocándole, al mismo tiempo, en disposición, con el arma de su recuperado sentido crítico, de identificar y de eliminar cualquier elemento irracional y antinatural que pudiese anidar en los saberes y en el ideario impuestos por el peso del pasado y la costumbre o por los poderes establecidos.

Ahora bien, aunque compartiendo estas premisas ideológicas, el índice de penetración y las manifestaciones del espíritu ilustrado varían notablemente según los distintos países y sus respectivas tradiciones políticas, sociales y científicas. Alentada, además, por los ecos de las insólitas y valiosas libertades conquistadas en el transcurso del conflicto conducente a la independencia de las colonias británicas de Norteamérica, su propagación se carga de unas fuertes connotaciones añadidas. Las cuales, al desembocar en la dinámica revolucionaria que prepara la irrupción del liberalismo, acaban por acentuar esas divergencias nacionales, como fruto de los discordantes niveles y ritmos de implantación, y también de identificación colectiva, con los que va instalándose en los diferentes espacios europeos el nuevo modelo de configuración del Estado y los profundos cambios en las estructuras económicas, sociales y mentales que trae aparejada la trascendental cadena de acontecimientos que da personalidad a este convulso período histórico.

Con independencia de la fecha de su fundación, las universidades de la Europa continental presentan en el siglo XVIII una serie de características comunes, que comenzarán a verse socavadas a medida que las nuevas corrientes intelectuales progresan en su irradiación. Se trata, así, de corporaciones autogobernadas y descompuestas en facultades, beneficiarias de variados privilegios judiciales, fiscales y académicos, que están normalmente reservadas a los miembros de una determinada confesión y son de acceso cir-

² N. Hammerstein, «La Ilustración», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II, *Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*, Bilbao, Universidad del País Vasco, 1999 (ed. inglesa: Cambridge, 1996), 669-688, pp. 669-670.

cunscrito a los aspirantes, exclusivamente masculinos, que acreditasen un suficiente dominio del latín como lengua de uso general en el terreno de la transmisión y la difusión del conocimiento. La principal función de las facultades, cuya división y organización es deudora de la vieja separación medieval en cuatro grandes ramas: gramática y filosofía —englobadas ambas como artes—, teología, derecho civil y canónico y medicina, es la de enseñar y examinar en su respectiva parcela, disfrutando en ella de una supremacía educativa que se sustenta en un monopolio en el otorgamiento de grados recibido de la Iglesia o del Estado, que las convierte en lugar de paso obligado para todo aquel que pretenda incorporarse al desempeño de ciertas profesiones de especial relevancia.

Obviamente, no podemos ocuparnos aquí de examinar con una perspectiva integradora la pluralidad de aspectos en los que la difusión del ideario ilustrado expresa su reflejo en la esfera universitaria. Su impacto más visible residió, indudablemente, en el despertar de las conciencias acerca del anacronismo y la inadecuación a su tiempo de unas instituciones devenidas en objeto preferente de sus críticas por constituir una reliquia del corporativismo medieval urgentemente necesitada de una profunda renovación³. Pero también se percibe su reflejo en otros destacados aspectos que parece oportuno mencionar, sobre todo, porque ello nos ayudará a perfilar el contexto en el que se escenifica el principal fenómeno que vamos a analizar: el de la aparición y consolidación en el territorio cultural alemán de una nueva forma de entender la misión y las pautas de funcionamiento que deben regir en la universidad, y que posteriormente trasladará su influencia a otros países, alterando, en cierta medida, la esencia de sus respectivos modelos nacionales.

Paradójicamente, uno de los efectos más inmediatos⁴ de la propagación por el solar europeo de las proclamas ilustradas residió en

³ Acusación vertida en su conocido informe presentado a Catalina la Grande por D. Diderot, «Plan d'une université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences», en *Ouvres Complètes*, ed. por R. Le Winter, París, Le Club Français du Livre, 1969-1973, 15 vols., XI, p. 757. Una idea que se repite en J. D'Alembert; D. Diderot, «Université», en *L'Encyclopédie*, París, Neufchastel, 1975-1980, p. 406.

⁴ En este rápido repaso a los cambios provocados en el panorama universitario por influencia de las ideas ilustradas nos servirá de guía el propio N. Hammerstein, *La ilustración* (n. 2), pp. 671-679.

la emersión de un sentimiento particularista, no exento de tintes patrióticos, que tenderá a subrayar la importancia de preservar y de potenciar los rasgos característicos de cada pueblo o comunidad frente a los demás. Y la secuela más evidente de esta deriva fue la quiebra del clima de universalidad y de intercambio de experiencias y conocimientos que durante siglos había reinado en Europa. La creación de academias científicas nacionales o locales, la sensible disminución del flujo de profesores y estudiantes hacia otros países, la paulatina sustitución del latín por los idiomas vernáculos como vehículo de comunicación académica y bibliográfica e, incluso, el rescate, al amparo de las políticas proteccionistas asociadas al mercantilismo absolutista, de la prohibición, olvidada desde el siglo XVI, de que los súbditos propios cursasen estudios en universidades extranjeras son síntomas de la compartimentación que comenzaba a desintegrar esa suerte de espacio educativo común que, en buena medida, había entretejido la red de universidades europeas.

No menos reseñable es la magnitud de las transformaciones vinculadas al creciente énfasis puesto en la utilidad práctica de las materias impartidas, en detrimento de la anterior supremacía de algunas disciplinas teóricas y especulativas. Una tendencia que justifica la paulatina pérdida de peso específico de una rama del saber hasta entonces considerada capital y modélica, la teología, que cede su posición hegemónica frente a la recuperada pujanza de la jurisprudencia y la revalorización de otros sectores más acordes con esta nueva mentalidad como son la economía, la medicina o la tecnología. Es más, en algunos países, como Francia, Italia y España, el convencimiento de los ilustrados sobre la imposibilidad de que las universidades tradicionales asumiesen su enseñanza lleva a la fundación de numerosas instituciones, colegios y sociedades volcadas hacia la educación especializada en campos como la agricultura, la ingeniería, la cirugía, las ciencias naturales o las bellas artes. Solamente en territorios como los Países Bajos o los antiguos dominios del Sacro Imperio germánico las universidades demostraron la fortaleza y la capacidad de adaptación suficientes para encarar por sí mismas los retos de esta distinta realidad.

En paralelo, se asiste a un intenso proceso de secularización, que en el ámbito católico, donde se enmarca dentro de la dialéctica beligerante desatada entre monarquía e Iglesia al hilo de la polémica regalista, se orientará fundamentalmente hacia una drástica reducción de la extraordinaria presencia de los jesuitas en la enseñanza.

Lo que acabará provocando su separación de las tareas educativas, su disolución o su expulsión en países como Francia, Portugal y España y, finalmente, en 1773, el mandato del Papa Clemente XIV, rendido ante las enormes presiones de sus poderosos enemigos, ordenando la desaparición de la Compañía. Este giro hacia lo temporal del cuadro de las disciplinas académicas constituyó, incluso, una condición que muchas universidades se vieron empujadas a aceptar para así garantizar su supervivencia. De hecho, aquellas que prefirieron mantener sus estrechos lazos con la Iglesia y no desalojaron de su posición central a la teología, sufrieron una clara hostilidad, quedando aisladas y al margen de los círculos donde se dirimía el debate intelectual de la época.

Ahora bien, el combate desencadenado para romper las barreras opuestas al progreso científico y a la apertura del pensamiento no sólo se planteó frente a las imposiciones y la censura de la Iglesia, sino también contra las cortapisas establecidas por el Estado. En especial, a través de la lucha por las libertades de publicación y de prensa, que conquistadas y reconocidas en algunos países, en otros, al menos, disfrutarán de una generosa tolerancia. Ello explica que, a pesar de que los obstáculos supuestos por la diversidad idiomática y el limitado desarrollo de sus cauces de difusión determinasen un alcance exclusivamente nacional de la mayoría de los periódicos, las revistas y los libros, que comienzan a proliferar, las obras de los más reputados pensadores y científicos sí lograsen, con la estimable ayuda de un notable aumento de los trabajos de traducción, ser temprana y ampliamente conocidas y apreciadas en toda Europa.

Unida a los fenómenos que acabamos de enumerar, allí donde las universidades no se vieron postergadas por otras instituciones educativas o, incluso, como sucede en Alemania, Escocia o los Países Bajos, se convirtieron en un vehículo de propagación del programa ilustrado, observamos una sensible alteración en la situación del elenco de disciplinas que encuentran cabida en ellas. Ya hemos aludido al acusado retroceso padecido por la teología y su sustitución por el derecho en la cúspide de la escala jerárquica entre las materias. Pero también merecen ser destacadas las reivindicaciones procedentes de la antigua Facultad de Artes, ahora, por voluntad propia denominada de Filosofía, que reclama autonomía y una categoría equiparable a la de las ramas del saber integradas en las que tradicionalmente habían sido denominadas facultades mayores. Además, la vieja ordenación, basada en criterios meramente erudi-

tos y enciclopédicos, de las diferentes asignaturas es sometida a una profunda revisión, que atendiendo a la dimensión práctica y científica de su respectivo contenido, persigue trabar con lógica sistemática la secuencia de su tratamiento. Y, simultáneamente, la figura del estudioso, ya dignificado por su simple capacidad para la acumulación de conocimientos, comienza a dejar su sitio a la del científico reflexivo y riguroso y orientado hacia la investigación.

Un último aspecto que nos interesa destacar reside en la aparente contradicción existente entre la vocación cosmopolita contenida en las proclamas de la Ilustración y un progresivo deslizamiento hacia el particularismo y hacia un patriotismo anunciador de la pronta aparición de los primeros brotes de nacionalismo. Tendencia que será aprovechada por las autoridades gubernativas para extender su control y su ascendiente sobre el escenario académico, impulsando la cristalización de un sistema educativo nacional⁵ y, con ello, la definitiva singularización de varios tipos de universidad, que, sin dejar de compartir ciertos elementos esenciales, heredados de su tronco común⁶, habían venido decantándose durante las dos centurias precedentes. Aunque, en realidad, sin olvidar la especificidad británica, dicha pluralidad puede resumirse en la coexistencia en la Europa continental occidental de dos grandes modelos, el alemán y el francés, imitados, uno u otro, con mayor o menor fidelidad, en los demás países perteneciente a dicho espacio, si bien el que, a la postre, aca-

⁵ J. Herbst, «University and government in the age of nationalism», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici e il mondo universitario (XIII-XX secolo)* Atti del Convegno Internazionale di Madrid. 28-30 agosto 1990, Messina, Rubbettino, 1994, 169-198, pp. 169-170

⁶ Tan cercanos eran las estructuras y los contenidos de la educación superior hasta la implosión provocada por la Revolución francesa, que el propio Rousseau manifestará, en 1772, su desencanto ante lo que describe como la desaparición de los diferencias entre los franceses, los alemanes, los españoles o, incluso, los ingleses, afirmando que todos ellos son, ahora, únicamente europeos que comparten los mismos gustos, pasiones y principios morales, a causa, precisamente, de no haber recibido una formación nacional de una institución particular. J.J Rousseau: *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projetée*, ed. Jean Fabre, en *Ouvres complètes*, ed. B. Gagnebin; M. Raymond, París, 1964, vol. III, p. 620. Citado por W. Rüegg, «Themes», en W. Rüegg (ed.) *A History of the University in Europe*, vol. III, *Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)*, 3-31, p. 4.

bará por imponer su eficacia y su modernidad, despertando la admiración internacional y estimulando la introducción de notables cambios en las estructuras educativas de otros Estados europeos, será el germánico, caracterizado, entre otros rasgos, por la conservación por parte de las universidades de su papel central en la vida intelectual y por la fuerte presencia estatal en la determinación de su armazón interno, sus reglas de funcionamiento y su oferta de estudios.

2. *Educación, especialización e investigación en la universidad germánica*

Si una idea tiende a asociarse a la universidad alemana es la de la simbiosis que en ella se produce entre la enseñanza y la investigación. Sin embargo, esta comunión ni constituye una invención suya ni tiene una génesis decimonónica, puesto que ya en los siglos posteriores del medioevo muchos profesores simultaneaban su labor como transmisores del saber con una dedicación a la depuración y el ensanchamiento del conocimiento. Situación que se mantuvo mientras el conjunto de las ciencias compartió unos mismos métodos e instrumentos de razonamiento lógico, pero que se demostró insostenible con las profundas transformaciones vinculadas a la revolución científica acaecida en los siglos XVI y XVII y con la progresiva conversión de las universidades en meras escuelas profesionales, volcadas en la preservación de la ortodoxia teológica y política a costa del abandono de la reflexión creativa en campos como la metafísica y las ciencias morales, al mismo tiempo que, ante la escasez de fondos y la falta de un clima intelectual adecuado, otras modernas formas de acercamiento al pensamiento filosófico de índole matemática y empírica buscaban un mejor acomodo fuera de sus recintos. De este modo, la investigación en el ámbito de las ciencias naturales halló refugio en otro tipo de sedes, principalmente en las academias, provocando que a las alturas del arranque del siglo XVIII ya hubiese arraigado plenamente la identificación de las universidades con una actividad exclusivamente centrada en la formación de sus estudiantes⁷. Serán, por tanto, ciertas circunstancias concretas ligadas a las

⁷ También hay que advertir que algunos ocupantes de las cátedras, como es el caso de Newton, mantuvieron su preferente atención hacia la investigación a pesar del poco favorable ambiente ofrecido por las univer-

pretensiones de la monarquía prusiana de asentar su posición política e igualmente de reestructurar el sistema nacional de instrucción para las profesiones liberales, dentro del convulso contexto fabricado por el control de los ejércitos franceses de sus territorios occidentales -donde, justamente, se ubicaba la reputada universidad de Halle-, las que impulsen la recuperación de una fórmula dual que se consolidará como característica de este espacio universitario.

Para localizar los orígenes de la especificidad del modelo alemán conviene remontarse a las décadas finales del siglo XVII⁸, momento en el que las universidades del Sacro Imperio atraviesan un período de declive ligado a una penuria presupuestaria que desemboca en un creciente provincialismo⁹. También es verdad que en ningún otro ámbito europeo la red de instituciones de este rango presenta una densidad comparable. Recordemos que en la fecha de inflexión de la centuria sus universidades alcanzan el número de cuarenta —veintidós de ellas protestantes y dieciocho católicas—, a las que vendrán a sumarse otras cinco creadas a lo largo del siglo XVIII, en contraste con las veintiocho españolas, contando las americanas, las veinticuatro francesas, las dieciocho italianas, las cuatro escocesas y las dos inglesas que registramos en esta misma época¹⁰. No obstante, la razón de esta proliferación debe buscarse mucho menos en la existencia de un clima cultural e intelectual especialmente rico y dinámico que en la propia atomización política en un nutrido mosaico de Estados, cada uno de ellos deseoso de afianzar su autonomía territorial y confesional mediante la fundación de un centro universitario con el que asegurarse el adiestramiento de los cuadros de funcionarios y de las futuras dignidades llamados a integrarse en la administración y en

sidades. He seguido en este párrafo a L.W. B. Brockliss, «The European University in the Age of Revolución, 1789-1850», en *The History of the University of Oxford*, vol. VI. M. G. Brock; M. C. Curthoys (eds.), *Nineteenth-Century Oxford, Part I*, Oxford, Clarendon Press, 1997, 77-133, p. 104.

⁸ Para una visión general de la evolución y los rasgos comunes de las universidades alemanas a partir del siglo XVI véase N. Hammerstein, «Zur Geschichte und Bedeutung der Universitäten im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation», en *Historische Zeitschrift*, 241 (1985), 287-328.

⁹ G. Laudin, «L'enseignement de l'histoire dans le Saint Empire. Structures et fonction sociale», en *Les universités en Europe du XIIe siècle à nos jours. Espaces, modèles et fonctions*, París, Publications de la Sorbonne, 2005, 199-209, pp. 204-205

¹⁰ N. Hammestein, *Zur Geschichte und Bedeutung* (n. 8), pp. 287-288.

la Iglesia dominante y, al mismo tiempo, con el que controlar la observancia general de la ortodoxia doctrinal dictada por el credo del príncipe reinante¹¹. Pero, en realidad, tras la engañosa imagen transmitida por su abundancia, en los inicios del siglo XVIII la mayoría de estas universidades se hallaban sumidas en una grave crisis¹², ya que, con excepción de Leipzig, Jena y, más tarde, Halle, ninguna de ellas era frecuentada por más de cien estudiantes al año¹³. Lo que explica que comenzase a plantearse su supresión y su sustitución por otras instituciones de enseñanza superior mejor adaptadas a las verdaderas necesidades e intereses de los gobernantes¹⁴.

¹¹ Estrecha relación entre universidades y confesiones religiosas subrayada por H. Coing, «Die juristische Fakultät und ihr Lehrprogramm», en H. Coing (dir.), *Handbuch der Quellen und Literatur der neuen europäischen Privatrechtsgeschichte*, II/1, zweiter Band, *Neure Zeit (1500-1800). Das Zeitalter des gemainen Rechts*, Munich, C. H. Becksche, 1977, pp. 8-11.

¹² Un estudio en profundidad sobre la situación atravesada en este siglo por una de una de las más importantes universidades alemanas: K. H. Wolf, *Die Heidelberger Universitätsangehörigen im 18. Jahrhundert. Studien zu Herkunft, Werdegang und sozialem Beziehungsgeflecht*, Heidelberg, Carl Winter, 1991. También, E. Wolgast, *Die Universität Heidelberg. 1386-1986*, Berlín-Heidelberg, Springer, 1986, pp. 55-86 («Wiederaufbau und Verfall 1648-1803»), en contraste con la recuperación conocida en el siglo XIX, pp. 87-106 («Reorganisation und neue Blüte 1803-1870»).

¹³ La asistencia a las universidades alemanas se había incrementado sensiblemente a comienzos del siglo XVI, calculándose su número total en unos 4200 estudiantes, frente a los aproximadamente 1200 matriculados normalmente en el siglo XIV. Este ascenso sufrirá un frenazo con el estallido del conflicto religioso provocado por la aparición de las iglesias reformadas, pero se reanuda pronto con la fundación de florecientes universidades protestantes como las de Marburg y Jena. La Guerra de los Treinta Años marcará el inicio de un fuerte declive en las universidades directamente afectadas por su transcurso. A comienzos del siglo XVIII, la estimación global es de unos 9000 alumnos universitarios, con una media de unos 290 estudiantes en cada una de las universidades existentes, que descenderá a unos 220 hacia 1760. No obstante, Wittenberg, Leipzig y Halle mantendrán cifras en torno a los 500 alumnos y Gotinga llegará a los 800 en la década final del siglo. M. R. Di Simone, «La admisión», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 303-345, pp. 322-324.

¹⁴ A. Saada, «Les universités dans l'Empire au siècle des lumières. L'exemple de Göttingen: une réussite inédite», en *Les universités en Europe* (n. 9, 256-268, pp. 256-257).

En este difícil contexto, enrarecido, además, por la pérdida de entidad sufrida por la cultura alemana a consecuencia de la Guerra de los Treinta años, será donde veamos aflorar los primeros modestos ensayos renovadores, impregnados ya de un espíritu que podríamos calificar como preilustrado, a cuya difusión, sin duda, contribuye poderosamente el enorme terreno ganado en este período por el estudio del derecho natural, gracias a la labor de figuras de la talla de Samuel Pufendorf, Christian Thomasius, Christian Wolf o Heinecio. Fuerte expansión que discurre paralela a la paulatina afirmación, tras la Paz de Wetsfalia, de una pluralidad de Estados territoriales, a los que este auge del iusnaturalismo suministra el sustrato ideológico en el que se instruirán los nuevos burócratas que harán posible el reformismo ilustrado¹⁵. Pero también, y directamente asociado a esta tendencia desenvuelta en el plano teórico, confluye otro factor de naturaleza más tangible y no menos decisivo. Se trata del desarrollo y la temprana inserción en el ámbito de la enseñanza superior de un flamante campo científico, típicamente germánico, el ocupado por el cameralismo o ciencias de la gestión pública (*Kameralwissenschaften*)¹⁶, que comporta la puesta al servicio del poder secular de las ramas jurídicas consagradas por otras ciencias sociales como la economía, la estadística o la ciencia política¹⁷. La convergencia de ambos fenómenos encuentra una inmediata materialización con la fundación en Halle, en 1693, de la primera universidad estatal alemana, nacida, precisamente, con la finalidad de fabricar funcionarios para la monarquía prusiana en un momento

¹⁵ Esta vinculación ya fue puesta de manifiesto por E. Barker, «Translator's Introduction», en O. Gierke, *Natural Law and the Theory of Society 1500-1800*, Cambridge, University Press, 1961. Referencia que tomo de P. Schiera, «Università e società come nodo strutturale della storia moderna», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale*, Nápoles, Jovene, 1994, 31-49, p. 33. En el mismo sentido, J. Brückner, *Staatswissenschaften, Kameralismus und Naturrecht*, Munich, Beck, 1977.

¹⁶ Un nueva realidad abordada por P Schiera, *Dall'arte di governo alle scienze dello Stato: il cameralismo e l'assolutismo tedesco*, Milán, Giuffrè, 1968, que también subraya la importancia de su confluencia con el empuje del derecho natural en *Università e società* (n. 15), p. 34.

¹⁷ W. Frijhoff, «L'université à l'époque moderne (XVIIe-XVIIIe siècles). Réflexions sur son histoire et sur la façon de l'écrire», en *Les universités en Europe* (n. 9), 157-177, p. 172.

crucial de su consolidación. No por casualidad, es en esta misma institución, junto con su homóloga de Frankfurt del Oder, donde en 1727 se instituirán las primeras cátedras de *Cameralística*, destinadas a preparar expertos en esta joven disciplina, escasamente dotada aún de fundamento científico, pero ampliamente adornada ya del bagaje técnico demandado por el crecientemente complejo aparato del Estado absolutista y por la dilatación de su radio de acción hacia otros modernos sectores de la ciencia de índole práctica y experimental. Cátedras que, inicialmente, se integraron en el seno de las facultades de filosofía o —en Austria y Suiza— de derecho, conquistando luego en algunas universidades (Giessen 1777, Stuttgart 1781¹⁸, Mainz 1782) mayor independencia, hasta llegar a configurar una auténtica especialidad autónoma¹⁹. Sin embargo, la falta de obligatoriedad de la realización de esta clase de estudios para tener acceso a los empleos públicos y el carácter no estatal del examen establecido para la comprobación de los conocimientos necesarios para ello coadyuvarán a la aguda crisis del sistema educativo patente ya en torno al año 1800²⁰.

¹⁸ La universidad de Stuttgart, fundada en este mismo año a partir de una antigua academia militar, anunciará el cambio de rumbo que traería la inminente revolución, al establecer un catálogo de estudios que, apartándose de la división tradicional en las cuatro grandes facultades, adoptaba una organización en seis secciones (derecho, ciencia militar, administración pública, silvicultura, medicina y economía), que demostraba el creciente interés existente por la ciencia aplicada.

¹⁹ Esta variable ubicación debe ponerse en relación con el hecho de que, aun siendo una rama descendiente de la política, también presentaba estrechas conexiones con el derecho público, en la medida en que la libertad de acción del gobierno para impulsar la prosperidad del país podía verse recortada por las leyes fundamentales del mismo. Ello explica que el gran cameralista J.H.G von Justi, artífice de la absorción en esta nueva ciencia de otras materias como la demografía o la salud pública, reclamase la creación de una facultad de economía, en la que tuviese cabida el estudio de la utilidad social de disciplinas como la historia natural, la química o la mecánica. L. Brockliss, «Los planes de estudio», en H. de Ridder-Symons (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 605-667, p. 649.

²⁰ El examen profesional para el ejercicio de la abogacía fue establecido por Federico I en 1693 y requerido con carácter general desde 1737, articulándose en tres fases sucesivas de pruebas entre las que se intercalaban cursos de capacitación práctica. W. Frihoff, «Graduación y profesión»,

Es, pues, en apoyo de la ofensiva política, institucional y legislativa desplegada, en su visible deslizamiento hacia el absolutismo, por la dinastía prusiana de los Hohenzollern como se entiende la citada fundación de la universidad de Halle, donde hallará temprano e imitado emplazamiento el naciente interés por el estudio de la administración de los asuntos públicos. Al igual que el nacimiento, en 1737, directamente vinculado al ejemplo de la de Halle, con la que la casa de Hannover buscaba competir para afirmar su superioridad sobre Prusia, de la universidad de Gotinga (*Göttingen*)²¹, llamada a imponerse en breve plazo como uno de los principales focos de irradiación del iluminismo alemán (*Aufklärung*)²². Su instauración cobra una importancia excepcional, porque aprovechando la experiencia de sus predecesoras, sus patrocinadores y su gran propulsor, el ministro de Estado G.A. von Münchhausen, supieron evitar incurrir en los mismos errores de éstas y adoptar una feliz estrategia que reportaría a este centro una enorme fama y una acusada influencia en el devenir posterior de la universidad alemana. Así, el hallazgo sobre el que se edificaría su incomparable reputación descansará, fundamentalmente, en la conciliación entre un reforzamiento de la dimensión práctica de la docencia, con la introducción de avanzadas técnicas como la del seminario²³, que irá encaminado hacia la preparación del estudiante para su futuro profesional²⁴, y con un

en H. de Ridder-Symoens (ed.), *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 379-444, p. 399.

²¹ El brillante pasado de esta universidad fue estudiado por G. von Selle, *Die Georg-August Universität zu Göttingen: 1737-1937*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht, 1937 y *Universität Göttingen. Wesen und Geschichte*, Gotinga, Musterschmidt, 1953.

²² Sin olvidar que la más importante cantera de la ilustración alemana estuvo situada en las universidades sajonas de Leipzig, Wittenberg, Halle y Jena. Según P. von Blettermann, *Die Universitätspolitik August des Starken 1694-1733*, Colonia, Böhlau, 1990, p. 3, el 80 % de los ilustrados alemanes provino de estas universidades.

²³ Pionero en el recurso a este instrumento pedagógico utilizado como complemento de las lecturas fue J. M. Gesner (1691-1761), que comenzó a utilizarlo, secundado por otros profesores, en sus clases de lengua. Más tarde, F. A. Wolf (1759-1824) establecería en 1786 un seminario de filología en la universidad de Halle. L. W. B. Brockliss, *Los planes de estudio* (n. 19), p. 611.

²⁴ Aspectos sobre los que se interesa R. S. Turner, «University Reformers and Professional Scholarship in Germany 1760-1806», en L. Stone

cultivo de elevada calidad de la investigación, especialmente en las ramas científico-naturales, pero con excelentes resultados, también, en otros campos como la historia²⁵; simbiosis que anuncia, pues, el modelo humboldtiano triunfador en el siglo siguiente. En Gotinga se inicia, además, una transición en el patrón epistemológico, marcada por una notable mayor presencia del razonamiento en detrimento de la memoria. A lo que hay que unir una decidida e inusitada inclinación hacia las disciplinas consideradas de utilidad social, como la jurisprudencia, que estará principalmente dirigida a la formación de servidores públicos²⁶, o como otras hasta entonces catalogadas como menores, como las matemáticas, la filosofía, la geografía o la diplomática, dando acomodo, incluso, a enseñanzas tan distinguidas y hasta entonces tan alejadas de los recintos universitarios como la música, la danza, la equitación o la esgrima. Orientación que, obviamente, iba ligada al propósito de asegurarse una imprescindible financiación, que se presumía más fácil de lograr ofreciendo estudios en materias susceptibles de atraer, sustrayéndolos a otras universidades vecinas y rivales, a un elevado número de estudiantes, sobremanera de procedencia pudiente y aristocrática²⁷, y, al mismo tiempo, rompiendo la secular hegemonía de la teología y la medicina, que resultaban relegadas a un escalón secundario, en contraste con la notable revalorización conocida por el

(ed.), *The University in Society*, Princeton (N.J.), University Press, 1974-1975, vol. II, 495-531.

²⁵ Hasta la aparición de la denominada escuela histórica de Gotinga (véase G. Valera (ed.), *Scienza dello Stato e metodo storiografico nella scuola storica di Göttinga*, Nápoles, Edizioni scientifiche italiane, 1980), la historia era transmitida mediante un método a menudo catequético, como un mero saber compilatorio prácticamente huérfano de reflexión. G. Laudin, *L'enseignement de l'histoire* (n. 9), p. 205.

²⁶ Figura clave en el extraordinario prestigio alcanzado por esta universidad en el ámbito del derecho público fue Johann Georg Pütter (1725-1807). Véase M. Stolleis, *Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland*, vol. I, *Reichspublizistik und Policywissenschaft 1600-1800*, Munich, 1988, pp. 298-333.

²⁷ Una nobleza que encontraría este modelo de enseñanza mucho más atractivo que la educación tradicional, muy alejada de la práctica, que venía recibiendo. C. McClelland, «The Aristocracy and University Reform in Eighteenth-Century Germany», en L. Stone (dir.), *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, Baltimore, 1976, 146-173, pp. 149-151.

derecho, la filosofía y las artes. Aunque también hay que valorar la poderosa contribución a dicho éxito del establecimiento de un riguroso procedimiento de selección del profesorado, que, en compensación, disfrutaría de salarios extraordinariamente altos, una estimable pensión y la percepción de sustanciosos honorarios por la prestación de cursos privados, amén de recibir garantías de inmunidad frente a la censura teológica y de conseguir una apreciable ganancia en su reconocimiento profesional. Como asimismo cobra gran relevancia la creación, coetánea a la de la universidad, de una rica biblioteca universitaria²⁸, de un periódico —*Göttingische gelehrte Anzeigen*—, en 1739, y de la prestigiosa Academia de ciencias instituida en 1751²⁹. Todo ello envuelto, finalmente, en el efecto beneficioso de una refrescante predisposición hacia el libre y fluido intercambio de ideas y hacia la discusión intelectual dentro de un ambiente abierto y tolerante, que pronto se extendería a otras universidades, favoreciendo la gradual superación de su previo aislamiento y allanando, así, el terreno para la propagación de un discurso ilustrado que la universidad de Gotinga ayudaría, en destacada medida, a definir e impulsar³⁰.

Alentadas, precisamente, por los nuevos vientos insuflados en el panorama intelectual y científico germánico a partir de las fórmulas modernizadoras y secularizadoras ensayadas en Gotinga, las universidades, en sintonía con otros agentes muy activos —toda clase de sociedades y academias—, van a jugar un sobresaliente papel en la extensión de esta corriente renovadora. Sin embargo, conviene precisar que esta participación es mucho más evidente en las zonas protestantes que en los territorios católicos, donde, salvo por el alineamiento personal de algunos profesores en apoyo de las medidas reformadoras, en general aquellas se mostraron reacias a actuar contra los intereses de la Iglesia, convirtiéndose los propios príncipes o sus consejeros en sus verdaderos promotores. Fruto, seguramente, de esta relación de complicidad consolidada a lo largo del siglo entre las universidades y los poderes políticos, la tendencia

²⁸ El panorama general de las bibliotecas universitarias del Sacro Imperio Romano es conocida gracias al valioso trabajo de J. Pethold, *Handbuch Deutscher Bibliotheken*, Halle, 1853.

²⁹ Sobre estas tres instituciones, véase A. Saada, *Les universités dans l'Empire* (n. 14), pp. 263-266.

³⁰ A. Saada, *Les universités dans l'Empire* (n. 14), p. 268

observable en otros países permeables a los dictados de la Ilustración a preferir canalizar su asimilación a través de colegios especializados no prendió entre las autoridades alemanas, como tampoco en los Estados nórdicos o en los Países Bajos. Ello no impide que aparezcan destacadas instituciones, como la Academia de minería de Berlín, el Maria-Theresianum de Viena o el Kameral-Institut de Munich, que responden a este propósito, pero nunca llegó a plantearse la supresión o una transformación radical de las universidades³¹.

Llegados a este punto, hay que mencionar un fenómeno de naturaleza social y cultural, desenvuelto desde la segunda mitad del siglo XVIII, que acabará cobrando una relevancia capital en la configuración del que hemos catalogado como modelo universitario alemán. Se trata de la consolidación de una burguesía de la educación (*Bildungsbürgertum*)³², puesta al servicio del Estado o dedicada a las actividades liberales, que asociada a una emergente burguesía económica (*Wirtschaftsbürgertum*), también enormemente ambiciosa, y ocupando el espacio dejado por el declive de la vieja burguesía ciudadana, tomará un peso determinante tanto en la estructuración de la sociedad como en la articulación de los resortes del poder del período decimonónico³³. Rasgo característico de esta ascendente «inteligencia burguesa» es su apuesta por una profesionalización, que es sancionada por el Estado mediante el otorgamiento de títulos y diplomas y mediante la delegación a su favor de un monopolio del itinerario formativo y de la facultad de certificar la capacidad requerida para optar al ejercicio de un determinado desempeño. Lo

³¹ N. Hammerstein: *La Ilustración* (n. 2), pp. 682-684.

³² Un concepto que resulta intraducible a otras lenguas, tanto por su contenido como por su ambigüedad. Así lo señala A. Mazzacane, «Secolo dell'università – seculo delle professioni: le ragioni di un incontro», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 1-9, p. 6. El ascenso de este nuevo grupo social puede seguirse en W. Conze; J. Kocka (ed.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert, I, Bildungssystem und Professionalisierung im internationalen Vergleich*, Stuttgart, 1985. U. Engelhardt, «*Bildungsbürgertum*». *Begriffs und Dogmengeschichte eines Etiketts*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1986.

³³ R. vom Bruch, «Il modello tedesco: Università e Bildungsbürgertum», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Nápoles, Jovene, 1994, 35-59, p. 38.

que, paralelamente, comporta que los cauces de incorporación a la carrera académica funcionen, sustancialmente, como auténticos mecanismos de selección social. Una operación que encuentra su complemento en la definición, con la consiguiente labor de aleccionamiento sobre su observancia, de un código ético propio de la profesión, y en la tarea satisfecha por las asociaciones estudiantiles, que actúan como correa de transmisión de estas nuevas pautas de estratificación al resto del espectro social³⁴.

Elemento también esencial para la comprensión de esta etapa decisiva en la evolución del sistema universitario en Alemania es el escurridizo concepto de *Bildung*, de contenido nada fácil de describir, como lo prueba su ausencia de equivalencia en otros idiomas como el inglés o el francés³⁵. Un término que es acuñado al hilo del intenso debate surgido en el último tercio del siglo XVIII en torno a los límites de la libertad de expresión, y que gana terreno en directa trabazón con otras palabras, *Aufklärung* (ilustración) y *Kultur* (cultura), asimismo recién llegadas al vocabulario alemán, con las que presenta zonas de confluencia, lo que suscitará un fuerte interés por delimitar sus respectivos contornos y por trazar la frontera entre ellas, en el que se implicarán algunas de las más preclaras mentes de la época. Así, el vocablo *Bildung* será utilizado por J. G. Herder, quien lo dota de un alcance muy extenso, al emplearlo para referirse a la educación de la humanidad en un sentido muy genérico³⁶. Por su parte, también I. Kant recurre repetidamente a esta expresión, para aludir al desarrollo no solo intelectual, sino también moral y emocional de los individuos, entendiendo englobados en

³⁴ R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp.43-44

³⁵ El origen y la naturaleza del concepto son analizados por S. E. Liedman, «A la búsqueda de Isis: educación general en Alemania y Suecia», en S. Rothblatt; B. Wittrock (eds.) *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*, trad. de José M. Pomares, Barcelona, Pomares, 1996 (1.º ed. Cambridge, University Press, 1993), 84-118, pp. 84-95.

³⁶ Con esta acepción empleará el vocablo en su *Diario de mis viajes en 1769* (*Journal meiner Reise im Jahr 1769*, Oxford, Basil Blackwell, 1947) y con un valor aún más amplio, englobador de la idea de cambio y desarrollo en toda una gama de aspectos: geológico, biológico, histórico, individual, en «Universalgeschichte der Bildung der Welt», en E. Naumann (ed.), *Herders Werke*, Berlín, 1908, III. Referencias tomadas de S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 87-88.

ella tanto la disciplina (*Zutch*), como la educación (*Unterweisung*)³⁷. Pero es Moses Mendelssohn quien, en respuesta a un breve y brillante escrito de Kant, dirigido a tratar de definir el significado de la idea de Ilustración (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*)³⁸, nos proporciona, en otro pequeño y magistral ensayo (*Über die Frage: was heisst Aufklären?*)³⁹, la descripción, probablemente, más esclarecedora de esta noción, que él reviste de una dimensión más integradora, al señalar que designa la madurez humana de una persona que poseyera tanto cultura como ilustración. Precizando después que la cultura consiste en una combinación de habilidades prácticas, manuales y artísticas con otros rasgos de identidad de carácter más general como la laboriosidad, la inteligencia o los buenos modales, y que evidencia su progreso a través de manifestaciones como la poesía o la retórica, mientras que la ilustración está relacionada con cualidades más abstractas, ligadas al conocimiento racional y a la perspicacia, teniendo como vehículos de avance la ciencia y la filosofía. El problema es que entre una y otra detecta un conflicto latente, pues en tanto que la ilustración es ilimitada, la cultura viene acotada por el rango y la posición social de cada persona. Razón por la cual no resulta sencillo lograr esa necesaria conjunción fabricante de la concurrencia de la *Bildung*, sin la cual resultaría comprometida la fortuna del Estado. En todo caso, lo cierto es que, a pesar de su incierto perfil, en los comienzos del siglo XIX el término se había convertido en inexcusable en cualquier reflexión enfocada hacia los problemas de la educación⁴⁰.

Ni los logros localizados en universidades emblemáticas como Gotinga o Halle ni la remozada cobertura conceptual resultante de las preocupaciones ilustradas deben ocultar que cuando arribamos a los albores del siglo XIX el panorama general de la universidades

³⁷ I. Kant, «Über Pädagogik» (1803), en *Werkausgabe*, XII, Frankfurt, 1977, 696-707.

³⁸ I. Kant, «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?», en *Werkausgabe*, XI, Frankfurt, 1977, 553-561.

³⁹ M. Mendelssohn, «Über die Frage: was heisst Aufklären?», en *Gesammelte Schriften*, Jubiläumsausgabe, VI, Stuttgart, 1981, pp. 115-126.

⁴⁰ Este peculiar y complejo concepto no es privativo del ambiente cultural germánico, ya que pronto resultaría exportado a otros países como Suecia, donde arraigará fuertemente bajo la expresión *Bildning*. Véase de S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 99-108.

alemanas ofrece síntomas de un grave deterioro, causado por males como la endogamia, la falta de dedicación de un profesorado con frecuencia más pendiente de las oportunidades profesionales disponibles fuera del entorno académico que de sus obligaciones docentes, y el incívico y arrogante comportamiento de muchos estudiantes⁴¹. Una situación de crisis que explica el que este momento coincida con la plena efervescencia de la discusión generada a partir de las agudas reflexiones de Kant⁴², y con participación de los más reputados científicos y filósofos de estas décadas (entre ellos, Schelling, Fichte, Schleiermacher, Steffens y, algo más tarde, Hegel), sobre la auténtica función y finalidad de la universidad⁴³. Debate que, por constituir el objeto esencial de las aportaciones reunidas en este volumen, no abordaré aquí.

Bástenos, por tanto, mencionar que los presupuestos ideológicos que prepararon y acompañaron a la Revolución francesa habían provocado el cuestionamiento de la existencia misma de muchas instituciones tradicionales, no escapando tampoco a esta percepción crítica un sistema de enseñanza superior, obviamente, necesitado de una profunda regeneración. Pero la diferencia es que mientras que en Francia las viejas universidades acabaron postergadas, en Alemania las reformas tomaron una distinta dirección, de la que éstas salieron notablemente reforzadas. Bien es verdad que las cosas habían parecido tomar otro rumbo con las derrotas ante las tropas napoleónicas y la ocupación por éstas de amplios territorios alemanes, lo que se había traducido en la clausura de diecinueve de las treinta y cinco universidades existentes en 1789⁴⁴, a las que después se

⁴¹ J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 175.

⁴² Su obra más significativa, al respecto, es la publicada en 1798, *Der Streit der Facultäten* (Hamburgo, Meiner, 2005), que constituyó una especie de panfleto en respuesta al rechazo de las autoridades prusianas a alguno de sus escritos, que el rey había considerado contrario a la cristiandad. Entre otras incisivas afirmaciones, sostendrá aquí que la misión de la facultad de filosofía es la búsqueda de la verdad en las ciencias históricas (empíricas) y racionales (deductivas), estando vedado al gobierno interferir en su funcionamiento o limitar la libertad de opinión de sus profesores.

⁴³ Lo esencial del mismo puede seguirse en F. Tessoro, «L'Università di Humboldt e l'unità del sapere», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 13-29, pp. 16-20.

⁴⁴ El 40% de los estudiantes matriculados en esas treinta y cinco universidades (unos 7900) se concentraban en cuatro de ellas: Halle, Gotinga,

unirán la pérdida de Halle en 1807⁴⁵, y la de Frankfurt del Oder, primero cerrada y luego, en 1811 fusionada con la de Breslau. Sin embargo, serán estos acontecimientos los que inducirán a la monarquía prusiana a reconstruir su posición sobre la base de una sólida administración y unas renovadas estructuras educativas y universitarias.

Persiguiendo, justamente, poner remedio a la supresión de algunos de los principales centros universitarios prusianos y a la amenaza general de desaparición que pendía sobre los supervivientes, con partidarios, incluso, de su abolición⁴⁶, estaba comenzando a gestarse una curiosa coalición entre representantes de la cultura aristocrática, con Wilhem von Humboldt, Hardenberg y Stein, como máximos exponentes, y una excepcional generación de filósofos idealistas, encarnada en personajes tan destacados como los ya citados Fichte, Schleiermacher y Schelling, que actuarán como portavoces de un neo-humanismo que rechazaba la fractura producida en Francia entre la educación general ofrecida en liceos y facultades y la enseñanza especializada asignada a las elitistas *grandes écoles*. Al contrario, su apuesta era a favor de una integración de la educación, la especialización y la investigación tanto al nivel de las escuelas secundarias, *Gymnasia*, como de las universidades, que eran concebidas como un hogar común, donde debían encontrar cobijo diferentes áreas de estudio pertenecientes a distintas facultades mutuamente conectadas y conjuntamente traspasadas por un espíritu de erudición⁴⁷. Tampoco hay que desdeñar la atracción que esta indul-

Jena y Leipzig. Las dieciséis supervivientes fueron: Erlangen, Freiburg, Giessen, Gotinga, Greifswald, Halle, Heidelberg, Jena, Kiel, Königsberg, Landshut, Leipzig, Marburg, Rostock, Tübingen y Würzburg. C. Charle, «Patterns», en W. Rüegg (ed.) *A History of the University in Europe*, vol. III (n. 6), 33-80, pp. 33-34.

⁴⁵ Provocada por el movimiento de fronteras subsecuente a la Paz de Tilsit. Sobre el devenir de esta Universidad después de su restitución, véase M. Brümmer, *Staat kontra Universität. Die Universität Halle-Wittenberg und die Karlsbader Beschlüsse 1819-1848*, Weimar, Hermann Böhlau, 1991.

⁴⁶ Entre ellos el propio Leibniz y el ministro Von Massow. B. Wittrock, «Las tres transformaciones de la universidad moderna», en S. Rothblatt; B. Wittrock (eds.) *La Universidad europea y americana* (n. 35), 331-394, p. 339.

⁴⁷ Particularmente representativo de esta concepción es F. D. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken über die Universitäten im deutschen Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende*, Berlín, 1808, del

gente visión de la universidad tradicional como foco de transmisión y de ampliación del saber científico pudo ejercer sobre los partidarios de un incipiente nacionalismo, que bien podían pensar en la universidad como un foro apropiado para la expansión de los sentimientos patrióticos. Sin embargo, muchos integrantes de la comunidad universitaria se mostraban poco dispuestos a someter sus aspiraciones unificadoras a los valores idealistas. De la misma manera que la pretensión regia de edificar un Estado alemán sobre la base de una administración racional puesta al servicio de sus propios intereses chocaba con la pretensión de quienes entendían que su realización debía venir de la mano de la expresión de la soberanía popular en el marco de un régimen constitucional parlamentario⁴⁸. En todo caso, la opción de apoyarla en la trama universitaria aparecía a los ojos de los funcionarios encargados de pilotar la necesaria reforma mucho más familiar y menos costosa que la de embarcarse en la arriesgada operación de sustentarla sobre la fundación de institutos de investigación y colegios especializados⁴⁹. Y además, pronto los gobernantes pudieron percatarse de que este modelo de aprendizaje técnico y vocacional adoptado por sus vencedores alimentaba una fuerte toma de conciencia de clase y unas tensiones sociales que chocaban con su propósito de recuperar la grandeza de Prusia, ya que ello iba a requerir una concentración de esfuerzos de todos los ciudadanos, que solo una educación de carácter general podía asegurar⁵⁰.

El éxito alcanzado a lo largo de la centuria siguiente por la admirada *Deutsche Wissenschaft* debe, sin embargo, bastante menos al rigor idealista de Fichte o de Hegel que al liberalismo de Schleiermacher y, sobre todo, de Humboldt, a quien le corresponde el mérito y la fama de haber inspirado y protagonizado el acontecimiento capital que marcará su feliz destino: la fundación en abril de 1810

que reproduce ilustrativas citas C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 48. Acerca de su importante papel en la génesis de la Universidad de Berlín, véase W. Rüegg, «Der Mythos der Humboldtschen Universität» en M. Krieg; M. Rose (eds.), *Universitas in theologia-theologia in universitate. Festgabe für Hans Heinrich Schmid*, Zurich, 1997, 155-174.

⁴⁸ J. Herbst, *University and government* (n. 5), pp. 175-176.

⁴⁹ C. E. McClelland, *State, Society and University in Germany, 1790-1914*, Cambridge, University Press, 1980, pp. 104-105.

⁵⁰ J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 176.

de la Universidad de Berlín⁵¹. Un Humboldt que había sido reclamado de su larga y placentera embajada en Italia con el encargo de ponerse al frente de la dirección de la sección de Asuntos Eclesiásticos y Educación del Ministerio del Interior y de acometer la misión de levantar la alicaída organización universitaria prusiana mediante la creación de una institución llamada a convertirse en motor de la revitalización del sistema nacional de educación y de formación académica. Tarea que, además, lograría materializar en un plazo sorprendentemente breve, poco más de doce meses, pero cuyo desenlace únicamente resulta comprensible en el contexto del, ya mencionado, intenso y fructífero debate sostenido por los más preclaros pensadores alemanes de la época respecto al concepto y la misión de la universidad. Existiendo algún acercamiento específico en esta mismo volumen, no parece necesario glosar la monumental influencia del pensamiento de Humboldt en la configuración de este nuevo paradigma universitario⁵², debiendo bastarnos subrayar que, probablemente, su mejor cualidad reside en su genial habilidad para conjugar las esferas de lo teórico, en sus facetas de filólogo y filósofo, y lo práctico, sabiendo plasmar sus avanzadas, aunque quizás no demasiado originales, ideas en leyes e instituciones concretas.

Sin ignorar la importancia de las valiosas aportaciones de sus ilustres predecesores en el proyecto, es, en definitiva, bajo el enérgico impulso de Humboldt —quien, paradójicamente, después de solo dieciséis meses de ocupar su cargo y justo antes de la inauguración de la Universidad de Berlín, víctima de la desconfianza que sus planteamientos despertaban en los círculos conservadores, a los que pertenecía su sucesor Von Schuckmann⁵³, y decepcionado por

⁵¹ La descripción más completa de realizada por Humboldt de su proyecto de universidad apareció en un folleto de 1809 titulado *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. Acerca de su ideario educativo interesan: C. Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, Schroedel, 1975, y L. Boehm, "Wilhelm von Humboldt (1767-1835) and the University: Idea and Implementation", en *CRE-Information*, 62 (1983), 89-105.

⁵² F. Tessitore, *L'Università di Humboldt* (n. 43), pp. 21-29. H. Scuria, *Wilhelm von Humboldt. Reformator-Wissenschaftler-Philosoph*, Munich, 1984.

⁵³ Sin embargo, la dirección de Von Schuckmann fue relativamente corta, siendo sustituido en 1817 por Von Alstein, un idealista convencido

la negativa del monarca a convertir su sección en un ministerio de educación, rompería su vinculación con la naciente institución para volver al servicio diplomático— como, adherida al nacimiento del célebre enclave berlinés, se produce una profunda redefinición de la concepción, la estructura organizativa, y la estrategia científica y de investigación de la universidad prusiana, y pronto también alemana, que, en adelante, pasará a sustentarse sobre unos principios extraordinariamente innovadores⁵⁴.

Elemento clave en esta revolucionaria concepción es el principio de la unidad de la ciencia, que está cimentado en las reflexiones realizadas por Kant sobre la función nuclear de la Facultad de Filosofía como espacio preferente de plasmación del ideal representado por la *Bildung*. Pues a pesar de que el nuevo modelo continúa pivotando sobre las cuatro facultades tradicionales, el papel de la filosofía, cuyo espíritu se pretende que impregne a todas las demás disciplinas, incluida —como de hecho ocurrirá— la teología, resulta enormemente reforzado. No obstante, en contrapartida, el sistema ahora creado vendrá a institucionalizar la dinámica del progreso científico —entendido como objetivo requerido de una perpetua actividad— en función de una creciente compartimentación disciplinar, lo que aumentará las dimensiones cobradas por cada una de ellas y ensanchará el espectro de sus respectivas perspectivas profesionales. Además, esta parcelación viene acompañada de la generalización de un nuevo valioso instrumento de difusión, la revista científica especializada, que a través de diferentes recursos (ensayos, reseñas o citas) contribuye poderosamente a la configuración de esferas de circulación del conocimiento de un radio de alcance muy superior a los límites regionales, o a lo sumo estatales, a los que ésta se había visto confinada con anterioridad.

que, siguiendo la política de Humboldt de reclutamiento de correligionarios tan brillantes como el célebre romanista B. G. Niebuhr, captará para la universidad a otras importantes figuras, entre las que sobresale poderosamente G.W. F. Hegel. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 110.

⁵⁴ En su síntesis me apoyaré fundamentalmente en: R. vom Bruch, // *modello tedesco* (n. 33), pp. 39-42. A pesar del discutido énfasis con el que se subraya la contribución individual de Humboldt al nacimiento de la Universidad de Berlín, la obra más importante sobre este período fundacional sigue siendo la de M. Lenz, *Geschichte der königlichen Friedrich-Wilhelms Universität zu Berlin*, 4 vols. Halle, Buchh, 1910-1918.

No menos esencial —en realidad, su rasgo más celebrado— es la vinculación indisoluble que, dentro del catálogo de obligaciones del profesorado, se crea entre la docencia y la investigación, a partir de la ecuación que, tomando como premisa que la ciencia consiste en una búsqueda permanente de la verdad, presenta la enseñanza como presupuesto y fin de la investigación y, al mismo tiempo, como destino natural de los logros alcanzados por ésta. El vehículo idóneo para la materialización de este maridaje residirá en una renovación de las técnicas pedagógicas tendente a un reforzamiento de la interacción entre el profesor y los alumnos. Instrumento clave en este replanteamiento será la fórmula didáctica del seminario, que no careciendo de remotos precedentes en la temprana época moderna en disciplinas como la medicina⁵⁵, ya antes había sido ensayada con éxito en Gotinga y Halle, y a cuyo servicio se agregan diferentes institutos, bibliotecas, clínicas y laboratorios especializados. Al mismo tiempo que la absorción en sede universitaria de las tareas investigadoras supone una gradual pérdida de relevancia de las instituciones académicas específicamente volcadas hacia esta actividad (*Wissenschaftsakademien*).

Hay que destacar, además, la revalorización del esfuerzo volcado en la persecución desinteresada del conocimiento objetivo que viene asociada a la famosa imagen de la *soledad* y la *libertad* que deben presidir el trabajo científico⁵⁶. En aplicación suya, en las décadas siguientes la universidad alemana se granjeará un especial reconocimiento por su defensa de la *Lehrfreiheit* y la *Lernfreiheit*, es decir, por la notable tolerancia con la que se permitirá a los profesores exponer las teorías que tuviesen por ciertas frente a eventuales presiones políticas o ideológicas, y por la libertad concedida a los alumnos para seleccionar los temas de estudio y elegir a los profesores que habrían de impartirlos, sin sometimiento a los intereses gremiales concurrentes en los ambientes académicos. Con el tiempo, esta práctica de la libre docencia tendrá un efecto directo sobre la

⁵⁵ Es más, los grupos reducidos de enseñanza fueron frecuentemente utilizados en muchas universidades para ofrecer lecciones extracurriculares a un puñado de alumnos privados. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 108-109.

⁵⁶ La importancia de esta receta magistral es analizada por H. Schelsky, *Eisamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Dusseldorf, 1971.

propia configuración de la comunidad universitaria, ya que, aunque subordinada a un exigente proceso de selección, facilitaba el ingreso en la corporación, pero sin que ello supusiese garantía alguna de acceso a la profesión, lo que servirá de estímulo a un incremento de la producción científica, en la medida en la que ésta podría posibilitar el cumplimiento de la incierta perspectiva de la obtención de una cátedra. De este modo, la conquista de un prestigio académico y científico, muchas veces logrado a costa de enormes sacrificios personales y económicos, va a discurrir con independencia de la seguridad del disfrute de un estatus consolidado. Circunstancia que fabrica una peculiar combinación entre el principio de la concurrencia de mercados, característico de la sociedad burguesa, y la larga tradición germana de la meritocracia⁵⁷. Simultáneamente, esta situación proporciona al *Deutscher Profesor* una posición de elevada relevancia social, que después se verá acentuada gracias a la existencia de una fluida movilidad estudiantil⁵⁸ y a la competencia surgida entre las universidades de los diferentes estados por atraer a los más reputados docentes —identificados ya mucho menos por su erudición que por su capacidad como enseñantes— con el incentivo de un amplio margen de autonomía y de unas condiciones favorables, en especial, en cuanto a la dotación de recursos materiales y de personal auxiliar. Sin olvidar que el notable aumento del número de los alumnos universitarios propició una sensible mejora de sus salarios, lo que les permitió poder prescindir de sus anteriores trabajos complementarios y dedicar más tiempo a la investigación⁵⁹.

Sin embargo, sabedor del viciado ambiente reinante entre un profesorado universitario proclive a malgastar sus esfuerzos en mez-

⁵⁷ R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), p. 41.

⁵⁸ Movilidad que incluía la libertad de cursar estudios en el extranjero, obtenida por el propio Humboldt del rey prusiano, tras décadas de vigencia de su prohibición. H. de Ridder-Symoens, «La movilidad», en H. de Ridder-Symoens (ed.) *Historia de la Universidad en Europa*, vol. II (n. 2), 445-479, p. 478.

⁵⁹ A pesar de estos, los gobiernos de los distintos estados no cejarán en sus intentos de cubrir una importante parte de los puestos docentes con mal pagados profesores no profesionales o lectores privados, lo que limitará el monopolio de los profesores sobre las vacantes, empujándoles a tratar de promocionar a sus propios discípulos sobre otros competidores. C. Charle, *Patterns* (44), p. 50.

quinas rencillas intestinas, Humboldt insistiría en que el nombramiento de los profesores reclutados para Berlín estuviese a cargo del gobierno y no de la propia comunidad universitaria, si bien las maniobras de las facciones internas para influir en esta designación continuarían generando tensiones y conflictos. Esto nos pone en relación con otra importante nota que caracterizará a este nuevo modelo: la de una presencia supervisora, sin ser abiertamente intervencionista, y una actitud protectora, aunque en cierta medida simultáneamente limitadora, de su libertad científica por parte del Estado, que sigue encontrando en la universidad la cantera primordial de sus cuadros funcionariales. No obstante, la misión que ésta tiene asignada se proyecta más allá del perfil de una mera escuela de adiestramiento de los futuros servidores de la administración, ya que su destino real estriba en la conducción de una ambiciosa empresa científica dirigida a fabricar ciudadanos identificados con el Estado. Ahora bien, una meta de tal envergadura requería una dirección centralizada, que fue acondicionada por los decretos de Carlsbad de 1819, en cuya virtud se organizó la gestión coordinada de las escuelas preparatorias y las universidades como partes de un único sistema. Una conexión que ya había venido preparada desde 1810 con la reforma de los *Gymnasia* y el establecimiento de su examen final, *Abitur* como obligatoria puerta de acceso a la enseñanza superior, y que otras disposiciones legales posteriores se encargarían de apuntalar. De este modo, a través de un programa educativo uniforme e integrado, que tendrá su base fundamental en el latín y en el humanismo clásico, el Estado acabará asegurándose un monopolio del proceso de instrucción de los principales cuerpos de empleados públicos y de profesionales y su implicación en el cumplimiento de su gran proyecto de consolidación.

En lo concerniente al método científico, el momento fundacional de esta universidad coincide con una fase de transición, cronológicamente delimitada entre finales del siglo XVIII y la década de 1830, que se manifiesta en tres niveles distintos. En el plano puramente cognitivo, supone la superación del pensamiento mecanicista y del historicismo propio de la filosofía idealista, paradójicamente abrazada por el núcleo de sus principales inspiradores, en beneficio de un razonamiento holístico, disciplinado y matemático, que, contrariando los planteamientos iniciales de rechazo a la especialización, abrirá un amplio espacio a la diversificación disciplinar articulada en torno a la distinción entre las ciencias naturales y las

ciencias culturales. En directa conexión con esta evolución epistemológica, presenciamos también un cambio sustancial en el estatus del investigador, que deja de actuar como un mero erudito aficionado para tomar el perfil de un verdadero científico profesional. Y por último, esta nueva mentalidad dará pie a la paulatina bifurcación, marcada por las respectivas peculiaridades nacionales, de esquemas organizativos diferenciados para las instituciones de educación superior y aquellas específicamente volcadas hacia la actividad investigadora⁶⁰.

Enorme influencia tendrá también la preeminencia concedida a la formación general y a la estimulación de los talentos personales del estudiante, es decir, a lo que hemos descrito como *Bildung*, en oposición a la simple acumulación de conocimientos especializados, o peor aún, puramente enciclopédicos, dirigidos únicamente a satisfacer su impulso vocacional o a preparar su futuro desenvolvimiento profesional; esto es, al tipo de educación tradicional al que se refiere el término *Ausbildung*⁶¹. Consecuentemente, el papel de los alumnos se concibe distinto al de una mera audiencia pasiva, animándoseles a perseguir la confirmación de los beneficios del *Bildung* mediante un cuestionamiento permanente de las ideas transmitidas por sus profesores y el establecimiento de un diálogo fluido con ellos, encaminado al desvelamiento de la verdad. Actitud que también tendría traslado a su libertad de elección de aquellas disciplinas cuyo estudio les ofreciese, personalmente, un mayor atractivo con independencia de cual fuese su rumbo profesional. Un giro, este, en la orientación de las enseñanzas que, en origen, hay que entender asociado a la institucionalización de un intento de edificación de una cultura nacional, basada en un sustrato lingüístico, histórico y espiritual común, y capaz de impulsar el proyecto de reconstrucción política y social con el que se pretendía superar la dramática crisis de identidad creada por la derrota militar ante los

⁶⁰ B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 341.

⁶¹ La contraposición entre estas dos concepciones como expresión de los ideales humboldtianos ha sido, sin embargo, cuestionada por P. Moraw, «Humboldt in Giessen. Zur Professorenberufung einer deutschen Universität des 19. Jahrhunderts», en *Geschichte und Gesellschaft*, 10 (1984), 47-71, quien ha sostenido que, en realidad, esta dualidad no aparece formulada en su obra, habiendo sido construida posteriormente por la doctrina académica.

ejércitos franceses⁶². Ahora bien, el espacio cultural con el que la universidad entra en interacción, lejos de circunscribir sus contornos a las estrechas fronteras del Estado, tenderá a desbordarlas dibujando una órbita de alcance transnacional.

Una determinación de la singularidad del sistema universitario alemán trenzada a partir de la célebre fundación berlinesa que se ciñese al catálogo de rasgos distintivos que acabamos de enumerar pecaría, sin embargo, de incompleta si prescindiésemos de la remisión a otros dos factores, no tan tangibles ni directamente ligados a la esfera académica, pero de un peso también considerable. Uno de ellos estriba en la imposibilidad de mantener el carácter exclusivamente material y de signo paternalista de la relación entre gobernante y súbditos que todavía subyacía presente en el reformismo ilustrado. La recepción, más o menos directa, de los ecos e influencias de la revolución francesa imponía un vuelco notable en la función atribuida a la educación, que, permeable a la progresiva afirmación de los ideales liberales y burgueses, debía ahora apuntar hacia la formación, no de meros súbditos pasivos, sino de ciudadanos autónomos y responsables tanto en el plano individual como en el social. Lo que sucede es que, mientras que en Francia la satisfacción de esta demanda se canalizó, en gran medida, fuera de los recintos universitarios, en Alemania encontró en éstos su localización primordial. E, igualmente, hay que tener en cuenta la extraordinaria importancia cobrada por la burocracia, que se configura como un ámbito privilegiado de asimilación de las nuevas fuerzas sociales emergentes y de ensamblaje entre las viejas profesiones y las de reciente aparición, permitiendo con ello la necesaria racionalización de los mecanismos del ejercicio del poder. De ahí, la prioridad otorgada al problema de la instrucción de sus miembros y al fomento del progreso de la ciencia, en particular la jurídica, convirtiéndose ambos, de la mano del auge del liberalismo, en instrumentos esenciales para la realización de los dos ambiciosos objetivos que marcan el devenir del Estado prusiano a lo largo del siglo XIX: el de la unificación política y el de su inmediato ascenso al rango de gran potencia económica, militar y cultural⁶³.

Respecto a la trascendencia de la fundación de la universidad de Berlín ha existido una coincidencia bastante generalizada en afir-

⁶² B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 44), pp. 342-343.

⁶³ P. Schiera, *Università e società* (n.15), pp. 37-40.

mar su temprano afianzamiento como un arquetipo de eficacia y modernidad, que pronto comenzaría a ser imitado. No obstante, concurren datos que inducen a pensar que la adhesión a sus pautas de organización no fue tan unánime e inmediata, ya que existen serios obstáculos que ralentizan su expansión. Para empezar, está atestiguado el fuerte apego guardado hacia sus arraigadas estructuras por las universidades de antigua creación, sobre todo por las más pequeñas, como la de Giessen⁶⁴, que temerosas de verse privadas de sus esencias, solo de forma paulatina irán dando acogida a los nuevos ideales⁶⁵. Por su parte, los estados integrados en la Confederación del Rin demuestran un notable grado de permeabilidad a las fórmulas adoptadas en la Francia napoleónica. Como también hay que valorar la pervivencia de viejas tradiciones tardo-escolásticas⁶⁶. Además, hay que recordar que Alemania no constituye un auténtico Estado-nación hasta los años setenta del siglo, por lo que la influencia de la institución berlinesa estuvo en sus primeras décadas bastante limitada. Es más, los propios acontecimientos políticos posteriores al nacimiento de su gran creación desautorizan la fácil imagen de una rápida imposición de las concepciones de Humboldt. El fermento patriótico y revolucionario que bulle entre el colectivo estudiantil, provocando periódicos estallidos de disturbios, incluso después de la derrota de Napoleón, se conciliaba muy mal con la impronta reaccionaria insuflada desde el Congreso de Viena. Ello despierta enormes recelos contra unas universidades que, en

⁶⁴ M. Baumgarten, *Vom Gelehrten zum Wissenschaftler. Studien zum Lehrkörper einer kleinen Universität am Beispiel der Ludoviciana Gießen (1815-1914)*, Gießen, Universitätsbibliothek, 1988. Citado por R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), p. 40.

⁶⁵ P. Moraw, *Humboldt in Giessen* (n. 61), pp. 65-71. Según este autor fueron la progresiva diferenciación de las disciplinas y la especialización de la investigación las que hicieron que con el tiempo ciertas universidades parecieran más cercanas a los principios de Humboldt de lo que realmente lo estaban. En esta cuestión se detiene R. Torstendahl, «La transformación de la educación profesional en el siglo XIX», en *La Universidad europea y americana desde 1800* (n. 35), 121-155, pp. 128-129.

⁶⁶ Por ejemplo, como señala R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 31), p. 41, en los liceos teórico-filosóficos de Baviera. Sobre los mismos: R. A. Müller, *Akademische Ausbildung zwischen Staat und Kirche. Das bayerische Lyzealwesen 1773-1849*, Paderborn, Schöningh, 1986.

aplicación de los citados decretos de Carlsbad de 1819, inspirados por Metternich, se ven sometidas a un férreo control, con fiscalización de las clases y de las publicaciones, arrestos de profesores tan eminentes como el propio Schleiermacher, expulsiones de los alumnos sospechosos de agitadores y medidas intervencionistas de reorganización de sedes universitarias con tan brillante pasado como las de Wittenberg o Halle⁶⁷.

En las dos décadas siguientes asistimos a la sucesiva aparición de centros dedicados a las enseñanzas técnicas en Karlsruhe (1825), Munich (1827), Dresde (1828), Hannover (1831), Brunswick (1835), Weimar (1836), Chemnitz (1836) y Stuttgart (1840), mientras que las más destacadas universidades ubicadas en otros estados alemanes, como Gotinga, Halle, Hiedelberg o Tübingen, mantenían su actividad y su prestigio. En realidad, solamente a partir de los años treinta comienza la universidad berlinesa a extender su influencia al resto de la Alemania protestante⁶⁸, en tanto que en los territorios católicos el nuevo ideal universitario conseguirá muy escasa difusión con anterioridad a la mitad del siglo⁶⁹. No será, por tanto, sino después de

⁶⁷ Sobre el traumático impacto de estos decretos en algunas importantes universidades, véase, por ejemplo, M. Brümmer, *Staat kontra Universität* (n. 42), pp. 13-51. Entre las medidas adoptadas mediante los mismos se incluyó el nombramiento de un comisario en cada universidad, que en 1848 fue sustituido en Prusia por un curador de competencias circunscritas a aquellos asuntos que directamente concernían al Estado.

⁶⁸ Por ejemplo, la exitosa proliferación a finales de siglo de los institutos de ciencias físicas basados en el modelo del laboratorio y adscritos a las universidades vendrá preparada por el establecimiento, entre 1825 y 1880, de hasta quince seminarios de ciencias naturales, especialmente volcados hacia la física y tempranamente traspasados por el programa humboldtiano. Entre ellos, podemos mencionar los seminarios generales creados en Bonn (1835), Könisberg (1834) y Halle (1839), el laboratorio químico de Giessen (1826), o el seminario físico-matemático de Gotinga (1850). Véase al respecto, «The Humboldtian Reforms, Economic Factors, and Discipline Shaping: The Case of the Könisberg Physics Seminar», en G. Schubring (hrsg.), «*Eisamkeit und Freiheit*» neu Besichtigt. *Universitätsreformen und Disziplinenbildung in Preussen als Modell für Wissenschaftspolitik im Europa des 19. Jahrhunderts*, Stuttgart, Franz Steiner, 1991, 92-102.

⁶⁹ La única excepción se localiza en las facultades de medicina, en las que una parte estimable del profesorado supo conjugar la dedicación a la

consumarse la unificación, en 1871, cuando desde la Dirección general universitaria del Ministerio de Cultura, el extraordinario Althoff planificará la extensión de este sistema a escala imperial, llevándolo a su apogeo y revistiendo a la ciencia alemana de un aura de excelencia que estimulará su imitación⁷⁰. Su incontestable éxito supondrá, de hecho, que en esta época de exacerbada competitividad cultural nacionalista pocos países escaparán a una inclinación hacia un sistema universitario orientado hacia la investigación⁷¹.

Este gran auge viene, sin embargo, precedido de una serie de fenómenos que son los que posibilitan la conversión de la universidad alemana en una auténtica empresa estatal. En primer lugar, el clima de exaltación patriótica excitado por la guerra franco-prusiana fabrica una íntima vinculación entre la universidad y la naciente monarquía alemana, que tendrá una pronta plasmación con la fundación, en 1872, de la universidad imperial de Estrasburgo. Además, el foco berlinés adquirirá la calidad de destacado instrumento de representación y de legitimación de la dinastía reinante. Y por otra parte, este giro implica también una transición desde una ciencia construida sobre un marco estrictamente nacional al desarrollo de una vocación supraestatal, que se concreta en la celebración de diversas exposiciones, seminarios y congresos de dimensión internacional⁷². Asimismo, parece oportuno subrayar que el hecho de que los intelectuales de formación académica se constituyesen —según la famosa frase de Paulsen⁷³— en la conciencia pública de

investigación personal con la creación, muchas veces por iniciativa puramente individual, de seminarios.

⁷⁰ La gran capacidad político-administrativa de Althoff jugará un papel decisivo en la imposición del modelo de la Universidad de Berlín, tanto a nivel nacional como internacional. Véase, B. vom Brocke, «Hochschul und Wissenschaftspolitik in Preussen und im Deutschen Kaiserreich 1882-1907: das "System Althoff"», en P. Baumgart (ed.), *Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1980, 9-18.

⁷¹ Ejemplo muy significativo de ello es el Imperio Austriaco, en el que el influjo de las reformas de Humboldt se deja sentir ya desde la caída de Metternich, manteniéndose luego esta tendencia incluso en los años centrales de la centuria, que están dominados por una política reaccionaria. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 115.

⁷² R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 31), pp. 45-48.

⁷³ F. Paulsen sigue siendo el autor de la mejor exposición acerca de la universidad alemana y su etapa de apogeo: *Geschichte des gelehrten Unte-*

la nación, comportaba su reconocimiento como una suerte de aristocracia científica a la que había sido encomendada la alta misión de conducir el sistema de educación nacional. Así, investida y convalidada de tan elevada función, cuya real efectividad es, sin embargo, más bien ficticia respecto a las verdaderas grandes cuestiones políticas, esta elite cultural satisfará un papel decisivo en la orientación de la opinión pública, lo que con frecuencia será utilizado en favor de sus particulares intereses por la corona y por las más altas instancias de poder. No obstante, completada la etapa de la unificación política, esta contribución ideológica al servicio de los fines del Estado apuntará hacia otro objetivo, el de la integración social, que estaba llamado a fracasar frente a las crecientes diferencias de clase derivadas del proceso de modernización e industrialización⁷⁴. Ello obliga a rebajar la influencia atribuible al *Bildungsbürgertum* en la evolución política y social alemana, sobre todo, en las dos décadas finales del siglo XIX y en los años anteriores al estallido de la primera guerra mundial. Un período en el que, incluso, la noción misma de *allgemeine Bildung*, educación general, referida en el vocabulario de Humboldt a un conjunto de cualidades concurrentes en la formación del carácter personal y ajenas a una posición social o profesional determinada, ha derivado en la simple alusión a una especie de pátina superficial, indispensable para la pertenencia a las capas superiores de la sociedad⁷⁵.

Paradójicamente, el momento de máximo esplendor de este sistema educativo coincide con los primeros síntomas de una crisis que comienza a asomar en el último cuarto del siglo XIX y que, entre otros factores, llega ligada a una creciente especialización disciplinar, que, a su vez, hay que entender unida al proceso de desarrollo económico y de modernización política que vemos avanzar a partir de los años sesenta de la centuria. Paralelamente, esta tendencia favorece el afianzamiento de un método científico positivista, que no permitirá mantener el estatus de superioridad jerárquica del que hasta

rrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, Leipzig, De Gruyter, 1885 (3ª edición, vol. I, Leipzig, 1919, vol. II, Leipzig, 1921), y también: *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*, Berlín, Asher, 1902.

⁷⁴ R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 48-51.

⁷⁵ S. E. Liedman, *A la búsqueda de Isis* (n. 35), pp. 97-99. B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 344.

entonces se habían beneficiado las facultades clásicas con ayuda de la red de seminarios, institutos y laboratorios de la que progresivamente se habían ido dotando. Ello significa que, víctimas, principalmente, de su escasa agilidad en la incorporación de los progresos tecnológicos, las universidades verán amenazada la ventajosa posición de la que hasta entonces venían disfrutando como institución académica, como ámbito de investigación y como escuela de reclutamiento de la elite cultural burguesa, después de haber relegado durante varias décadas a un lugar marginal, valiéndose de su control del acceso desde el gimnasio a la educación superior⁷⁶ y desde ésta al ejercicio profesional, a otras instituciones científicas (*Wissenschaftakademie*), ahora enormemente revaluadas, con las que se encontrarán obligadas a compartir un escenario que, además, comienza a estar también ocupado por otras similares de nueva creación⁷⁷.

La ascendente relevancia cobrada por estas entidades educativas no universitarias está estrechamente relacionada con la acelerada dinámica de industrialización y modernización experimentada por Alemania en la segunda mitad del siglo, lo que tendrá directa repercusión en un sensible incremento de las necesidades manifestadas por los agentes económicos, así como en una extraordinaria densificación de la malla de prestaciones asumidas por la administración. En consecuencia, dada la incapacidad de las universidades para dar satisfacción a las crecientes demandas generadas por esta situación, para atenderlas se recurrirá a la constitución, muchas veces por iniciativa privada, de diversas instituciones de enseñanza de rango, en principio, inferior a la de aquéllas, entre las que merecen ser destacadas las llamadas escuelas técnicas (*Technische Hochschule*), que, sin embargo, sobre todo a raíz de que en el año 1899 se les reconociese el derecho de otorgar títulos de doctorado, acabarán entrando en competencia con las facultades, llegando a disputarles su condición de patrón a imitar a escala internacional⁷⁸. Algo parecido ocurre,

⁷⁶ En este aspecto, a finales del siglo XIX adquirirá gran importancia la ruptura de la exclusividad disfrutada por el gimnasio humanístico, al admitirse el ingreso en la universidad desde otras modalidades de escuelas secundarias de orientación técnica. Sobre esta cuestión: J. C. Albisetti, *Secondary School Reforms in Imperial Germany*, Princeton (N.J.), University Press, 1983.

⁷⁷ R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 51-53.

⁷⁸ Véase, K. H. Manegold, *Universität, Technische Hochschule und Industrie*, Berlín, 1970. La gran mayoría de estas escuelas técnicas derivan

también, en el terreno de la investigación, debido a la multiplicación de institutos de investigación aplicada, que contando con el patrocinio habitual de las grandes corporaciones y beneficiándose de las ventajas supuestas por su mayor flexibilidad, por su orientación hacia ramas ligadas a los sectores industriales más punteros, como la física, la química, la mecánica o la electrónica, y por su superior disponibilidad de recursos y de medios materiales, no tardarán en desbordar la producción científica de las universidades. Dato que retrata la biunívoca conexión que surge en éste período entre ambas esferas, ciencia e industria, que se alientan recíprocamente en su respectiva significativa progresión y, por extensión, en su incontestable supremacía en el contexto europeo, al amparo de una generosa inversión de capitales en la investigación procedente de poderosas firmas que empiezan a sustituir al Estado en una labor de fomento y financiación de la que éste ya no está en condiciones de mantener su viejo monopolio⁷⁹. Un cambio de coyuntura del que, no obstante, también tratará de sacar partido, como lo prueban la fundación del Instituto Físico-Técnico de Berlín⁸⁰, en 1887, y la Sociedad Kaiser-Wilhem, en 1911, que suponen una original fórmula de ensamblaje entre gobierno, industria e investigación hecha al margen de las universidades y, simultáneamente, un hito significativo en la paulatina separación entre investigación y enseñanza. Es más, prescindiendo de su componente elitista, esta nueva orientación comportaba una paradójica estrecha aproximación a un modelo napoleónico que antaño había sido considerado como antagónico.

de antiguos colegios especializados, estatales o privados. Las más importantes entre ellas: Karlsruhe (1865), Munich (1868), Darmstadt (1868), Stuttgart (1876), Brunswick (1877), Berlín (1879), Hannover (1879), Aachen (1879-1880), Dresden (1890) y Danzig (1904).

⁷⁹ La fundación, en 1910, en Berlín bajo dirección estatal, pero con financiación fundamentalmente privada, de la *Kaiser Wilhelm Gesellschaft für die Förderung der Wissenschaften* ofrece un signo particularmente ilustrativo del diametral cambio de rumbo que estaba sufriendo el exitoso modelo educativo inaugurado exactamente un siglo antes. Véase P. Schiera, «Modelli di università nell'ottocento europeo: problema di scienza e di potere», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 4-34, pp. 29-31. R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 53-56.

⁸⁰ Ha sido estudiado por D. L. Cahan, *An Institute for an Empire: The Physikalisch-Technische Reichsanstalt, 1871-1918*, Cambridge, University Press, 1989.

A la fractura de este modelo contribuye, también, notablemente otro factor: el cada vez más difícil de absorber exceso de licenciados que producen las universidades alemanas, cuya población estudiantil se quintuplica entre 1865 y 1914⁸¹. Fruto de la convergencia de fenómenos como la propia industrialización, el ascenso demográfico o el aumento de las posibilidades de empleo ofrecidas en los sectores de la función pública y las profesiones liberales y, en general, en los puestos requeridos de una alta cualificación, esta tendencia devendrá en un problema de orden político y abrirá un encendido debate acerca de la falta de igualdad social en el reparto de oportunidades académicas. Para frenar esta sobreabundancia, el Estado ensayará algunas medidas restrictivas (incremento de las tasas, reducción de las bolsas de ayuda, endurecimiento de las normas sobre exámenes, prolongación del período de aprendizaje práctico preciso para ingresar en la escala docente...). Pero aunque el enraizado privilegio de las clases más elevadas permanece inalterable, a partir del año 1900 se observa que integrantes de las capas sociales más desfavorecidas comienzan a estar presentes en las aulas y a trasladar sus reivindicaciones a las asociaciones estudiantiles y a los órganos donde éstas tienen representación⁸². Reclamaciones a las que hay que sumar el descontento de los profesores que no son titulares de cátedras ante lo reducidas de sus expectativas de promoción. Un conflicto que tiene su raíz en el rápido ascenso en la proporción del personal no profesoral, sobre todo, en disciplinas como las ciencias y la medicina, hasta integrar una mayoría que, sin embargo, está desprovista de toda participación en los mecanismos de toma de decisiones en el seno de la facultad⁸³. Tendencia que hay vincular a una política estatal de disminución de los costes mediante la contratación de docentes sujetos a una muy pobre remuneración y privados de verdaderas vías de mejora de su nivel académico

⁸¹ Este aumento favorece, sobre todo, a las universidades pequeñas y a las facultades de artes, que por vez primera comienzan a superar en afluencia a las de derecho o teología, mostrando el cambio de orientación que se estaba produciendo hacia las carreras más modernas. C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 57-58.

⁸² R. vom Bruch, *Il modello tedesco* (n. 33), pp. 56-59.

⁸³ Sobre esta cuestión, R. vom Bruch, «Universitätsreform als soziale Bewegung. Zur Nicht-Ordinarienfrage im späten deutschen Kaiserreich», en *Geschichte und Gesellschaft*, 10 (1984), 72-79.

y salarial, lo que contrasta, alimentando su frustración, con el creciente estatus social y económico de un profesorado que cada vez se muestra más subordinado al poder, más cerrado como cuerpo y más alejado de la realidad social⁸⁴. Descubrimos, en fin, que en las primeras décadas del siglo XX, la anterior vigorosa simbiosis entre universidad y *Bildungsbürgertum* ha dejado paso a una relación caracterizada por las tensiones y la fragilidad.

Más grave, incluso, en sus secuelas será la crisis que afecta a los principios sobre los que se asienta el denominado modelo germánico, ya que llega a provocar una seria grieta en la cohesión interna de las universidades. El detonante del problema hay que buscarlo en la mencionada democratización en la procedencia del alumnado, la cual explica la perspectiva mucho más pragmática, esencialmente encaminada al aseguramiento del sustento, con la que una buena parte del mismo encara ahora su experiencia universitaria. Lo que hace que las concepciones educativas de Humboldt, ligadas a una universidad exclusivamente accesible a la aristocracia y las clases acomodadas cultivadas, se le antojen diametralmente divergentes de sus intereses a una mayoría de los estudiantes, que ya no ha sido imbuida de la formación humanista ofrecida en el *Gymnasium*, al que muchos no han asistido, y que, por tanto, siente muy poca cercanía a sus valores frente a otros aspectos mucho más utilitarios como la vertiente práctica de sus estudios o la especialización. Deriva que es, además, fomentada por los gobernantes mediante la provisión de cursos ajustados a las apetencias de la sociedad industrial, la intensificación de los lazos entre las empresas y la investigación y la supresión de trabas a la recepción de alumnos extranjeros, lógicamente ajenos a los ideales originarios.

No podíamos cerrar este apartado sin hacer referencia a la honda revisión que, desde ya hace algunos lustros ha venido siendo propuesta respecto a los postulados historiográficos tradicionalmente aceptados acerca de la ciencia y la universidad alemanas del siglo XIX. Una asentada interpretación que se ha sustentado sobre la idea de que, frente a los condicionantes externos impuestos a las universidades barrocas por la ortodoxia religiosa, las directrices

⁸⁴ Por algo M. Weber, *Wissenschaft als Beruf* (1917/19), ed. W. J. Mommsen; W. Schluchter, Tübingen, Mohr, 1992, pp. 71-72, afirmará que, en esencia, hacer carrera académica en Alemania estaba basado en una plutocracia. Citado por C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 59-60.

mercantilistas, las inquietudes cameralistas y el localismo corporativo, la arrolladora modernidad de la *Deutsche Wissenschaft* decimonónica habría venido determinada por una inusitada y vigorosa autonomía científica que, al abrigo de las concepciones nacionalistas e idealistas, tendentes a vincularla al resurgir patriótico de la conciencia de identidad nacional y cultural en el período de transición entre los siglos XVIII y XIX, ha sido contemplada como la causa principal de la incontestable supremacía germánica en áreas tan significativas como la filología clásica, la historia antigua o las lenguas comparadas. Esta amplia libertad estaría, a su vez, directamente ligada a la profunda reforma coetánea del sistema universitario y, en especial, a la profesionalización de la investigación, a la fuerte movilización de recursos en favor de la educación, con una plena integración de una renovada enseñanza secundaria, y a la introducción de novedosas soluciones didácticas como el seminario y el laboratorio⁸⁵. Sin embargo, tan complaciente explicación ha sufrido en las últimas décadas una potente ofensiva, desencadenada desde campos como la sociología y la teoría de sistemas, que, bajo diversas formulaciones, intenta aminorar la trascendencia de los factores derivados del entorno político y social, trasladando la responsabilidad primordial a la paulatina delimitación de la singularidad de las distintas disciplinas científicas y a su influencia en la progresiva afirmación de las propias universidades como instituciones científicas. Este enfoque institucional⁸⁶ no es, con todo, incompatible con otras conclusiones que han encontrado verificación en estudios de base más empírica. Tal vez, la más importante la que relaciona el auge de la universidad alemana del siglo XIX con la sustitución de la *Familienuniversität*, en la que las demandas de la solidaridad corporativa, los lazos de sangre, y las lealtades o las imposiciones locales modelaban las vías de reclutamiento del profesorado y las formas de desarrollo intelectual permitidas por éstas, por una *Leistunguniversität*, caracterizada por el predominio de los candidatos externos en la incorporación a las cátedras, por una flui-

⁸⁵ R. Steven Turner, «German science, german universities: historiographical perspectives from the 1980s», en G. Schubring (hrsg.), «*Eisamkeit und Freiheit*» (n. 68), 24-36, pp. 24-25.

⁸⁶ Prominente representante de esta corriente sería J. Ben-David, *The Scientist's Role in Society: A Comparative Study*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1971.

da circulación de los enseñantes y por el mayor peso cobrado respecto a las posibilidades de hacer carrera académica por el patrocinio de los especialistas de la materia o los funcionarios del ministerio que por los apoyos recogidos en el seno de la propia facultad. Esta quiebra de la vieja universidad familiar respondería a varias causas: centralización política, mejora de los transportes y las comunicaciones y un reforzamiento del control gubernamental sobre el nombramiento de los profesores, facilitado por la intensificación de la dependencia de las universidades de los subsidios estatales. Todo ello revertirá en un gradual incremento de la sensibilidad de los núcleos universitarios hacia las necesidades y exigencias de la ciencia y la investigación, y simultáneamente estimulará el acercamiento de sus entramados organizativos y sus prácticas institucionales. Es decir, la tan proclamada autonomía habría resultado ser, en definitiva, una consecuencia imprevista de la pérdida de dicha independencia en los aspectos fiscales y administrativos. Y sus efectos serían extraordinariamente positivos, ya que, rotas las ataduras supuestas por la tutela colegial y la injerencia de los poderes fácticos, el ambiente académico se permeabilizará a las iniciativas de quienes se muestren dispuestos a ensayar nuevas técnicas docentes e investigadoras y a contribuir al desarrollo de innovadoras pautas científicas. Este es, pues, el ámbito en el que ha concentrado su atención un destacado sector historiográfico en las últimas décadas⁸⁷. Aunque, conviene señalar que todavía más recientemente ha aparecido otra línea de trabajos marcada por su alejamiento de la focalización del discurso sobre la autonomía institucional y la dinámica disciplinar, para pasar a colocar en el centro de sus preocupaciones la

⁸⁷ Aunque necesitada de actualización, una selección bibliográfica de estudios encauzados en esta dirección en G. Steven Turner, *German science* (n. 85), pp. 28-29. Según este autor, un rasgo común que los une reside en que centran su enfoque en la dinámica institucional y en las pautas disciplinarias generadas por éstas. Pero la característica que verdaderamente los identifica estriba en que normalmente sitúan el elemento clave de las estructuras científicas y los cambios más en el funcionamiento mismo de las instituciones que en las formas de interacción social al más alto nivel. Por eso, su relato del acontecer científico alemán del siglo XIX está tejido con los avatares internos, las exigencias pedagógicas y las intrigas y rivalidades académicas y mucho menos con los intereses o las luchas políticas o ideológicas de los individuos, los grupos sociales o los gobiernos.

conexión entre los avances producidos en ambos aspectos y las fuertes presiones políticas y sociales actuantes en requerimiento de una modernización de la ciencia alemana⁸⁸.

3. *Crisis de las universidades y Grandes Écoles en Francia*

La diferencia fundamental que, en la primera mitad del siglo XIX, encontramos entre el sistema universitario francés y el del resto de los países europeos reside en que, mientras en éstos, pese a las reformas de variable calado acaecidas, subsisten estructuras o elementos heredados del Antiguo Régimen, en Francia su arquitectura se erige sobre un solar del que los vestigios del diseño tradicional habían sido casi completamente arrancados. Así, si la situación de la universidad alemana mostraba a finales del siglo XVIII signos muy preocupantes de estancamiento, en el caso francés, a falta de un programa de reformas promovido desde las instancias del poder, la caducidad de su modelo de enseñanza alcanzaba el rango de una evidencia, que se traducía en un nulo papel de las universidades en la vida intelectual del período y en su consecuente exclusión del debate cultural y político que precede a la explosión del estallido revolucionario.

El trayecto que había conducido a esta flagrante pérdida de protagonismo tiene su punto de arranque en una Contrarreforma que, colocando las facultades de artes bajo la severa dependencia de la Iglesia y de las órdenes religiosas, había estrangulado su permeabilidad al desarrollo de las ciencias y de las corrientes de pensamiento, arrojándolas a un ambiente de esterilidad en el que, a pesar de sus intentos de suministrar una buena formación preparatoria para el ingreso en las facultades mayores, incapaces de percibir los avances y las necesidades de su tiempo acabarían, en su mayoría, con-

⁸⁸ En realidad, esta corriente revisionista tiene como primera referencia la influyente obra de P. Borscheid, *Naturwissenschaft, Staat und Industrie in Baden (1848-1914)*, Stuttgart, Ernst Klett, 1976. Nota distintiva suya es, por ejemplo, la atención prestada al papel de las políticas científicas estatales en el incremento de las exportaciones agrícolas e industriales, los avances sanitarios y la consolidación de una conciencia ciudadana. En el análisis de sus autores más representativos se detiene G. Steven Turner, *German science* (n. 85), pp. 33-36.

virtiéndose en poco más que meras instituciones expendedoras de títulos⁸⁹. Agravado el problema por la disolución, en 1752, de la Compañía de Jesús, sin que la monarquía lograra ofrecer alternativa alguna para cubrir el enorme vacío dejado en el sistema educativo por su expulsión, los foros de discusión se alejarán de los recintos universitarios, pasando a localizarse en los numerosos salones y academias que comienzan a florecer por doquier. Y simultáneamente comienzan a multiplicarse las voces, —literalmente la de *Collège* de D'Alambert en la Enciclopedia—, que apuntando al anacronismo de su anclaje en el latín, el griego o la retórica, y a los perniciosos efectos de la venalidad de los grados y la apatía del profesorado, reclaman su reforma radical, la incorporación de la enseñanza de las lenguas extranjeras modernas, las ciencias naturales y la historia y una completa renovación de los métodos docentes⁹⁰. Sin embargo, la desidia con la que fueron recibidos estos avisos iba a marcar el sombrío destino inmediato de las universidades francesas, no bastando para frenar su caída la tímida iniciativa revitalizadora emprendida por Turgot con la creación de un Consejo de Educación Nacional, llamado a actuar como órgano de coordinación de los diferentes niveles de enseñanza.

Lo cierto es que en las décadas que anteceden a la Revolución, los únicos ámbitos de inserción de una cierta cultura científica en las tareas educativas se localizan en instituciones especializadas, como las academias de agricultura, cirugía, ingeniería, ciencias o medicina, cuya labor encuentra prolongación en sedes completamente desvinculadas del quehacer universitario, como las academias provinciales, las logias masónicas, los salones parisinos y, ya en vísperas de su estallido, los liceos y los museos⁹¹. Además, hacia 1789, en Francia, como en la casi generalidad de los países europeos, se había creado una serie de academias destinadas a la formación de militares, ingenieros y cirujanos, que primordialmente estaban puestas al servicio de las necesidades de la maquinaria de

⁸⁹ N. Hammerstein, *La Ilustración* (n. 2), p. 680.

⁹⁰ Entre quienes más críticos se pronuncian hallamos a Diderot, quien al asumir el encargo de la zarina Catalina II para la creación de una universidad rusa trazará un cuadro muy poco halagüeño de la situación reinante en su país. Citado por M. Bayen, *Historia de las Universidades*, Barcelona, Oikos-Tau, 1978, 83-84.

⁹¹ N. Hammerstein, *La Ilustración* (n. 2), p. 680-681.

guerra de los gobernantes. La aparición de estos nuevos centros de enseñanza tendrá un efecto devastador para el sistema universitario tradicional, que en una coyuntura revolucionaria en la que cada institución representativa del viejo orden era observada con enorme recelo, no tenía posibilidad alguna de sobrevivir indemne. Hasta tal punto eran visibles sus carencias, que en las memorias presentadas a los Estados Generales aparecen varios proyectos de enseñanza nacional y la petición del establecimiento de un cuerpo estatal de profesores⁹². Propuestas que no fueron tomadas en consideración por la Asamblea Constituyente, que, sin embargo, el 14 de junio de 1791 votará la importante Ley Chapelier, en virtud de la cual quedaban suprimidas todas las corporaciones, al prohibirse que los pertenecientes a un mismo estado o profesión se agrupasen para tomar decisiones basadas en sus pretendidos intereses comunes. Y el propio texto constitucional de 1791, resultante de sus deliberaciones, preveía la organización de una educación pública, universal, gratuita y adaptada a la articulación territorial del reino⁹³. Los trabajos realizados al efecto por el Comité de Instrucción Pública cristalizaron en el desalentador paisaje universitario pintado, a finales de 1792, en su influyente informe por Condorcet⁹⁴, que, al igual que lo había hecho antes Tayllérand⁹⁵, se manifiesta partidario de la abolición de las universidades existentes y de un cambio en el conteni-

⁹² Información que facilita M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 90), p. 84.

⁹³ *Constitution française du 3 septembre 1791*. Titre premier: «Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume».

⁹⁴ Percepción la suya no exenta de cierta carga de desconocimiento según Ch. Coutil, «La Société nationale des sciences et des arts chez Condorcet. Approches historiques et critiques», en F. Cadilhon; J. Mondot; J. Verger (eds.), *Universités et institutions universitaires européennes au XVIII^e siècle. Entre modernisation et tradition*, Burdeos, Presses Universitaires, 1999, 44-59. Su *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* fue objeto de una reimpresión en C. Hippeau (ed.), *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, París, 1881, 185-218.

⁹⁵ Así se había pronunciado en 1791 en su *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du comité de la constitution de l'Assemblée nationale*,

do de las enseñanzas que incrementase el peso de las matemáticas y las ciencias naturales. De hecho, las graves penurias económicas por las que atravesaban las universidades hicieron que el decreto de abolición de todas las academias y facultades del país dictado por la Convención en 1793, bajo el pretexto de su contaminación aristocrática⁹⁶, llegase cuando su actividad había quedado ya prácticamente paralizada. Una decisión que, por otra parte, entraba en contradicción con las proclamas de los revolucionarios que presentaban la educación como uno de los pilares fundamentales de la República. Para explicar esta paradoja J. Minot ha avanzado varias hipótesis. En primer lugar, habría que ponerla en relación con el propósito declarado de hacer tabla rasa del orden feudal en todas sus manifestaciones. Nación y República serían componentes de una unidad indisociable, la integrada por el conjunto de los ciudadanos, que no podía verse fraccionada en voluntades particulares de grupos o individuos proclives a hacer prevalecer sus intereses personales. Por ello, entre el poder de la Asamblea y el de la Nación no era admisible la intervención de poderes intermedios que defendiesen fines distintos a los generales; y menos aún en un momento dramático como el que conocía la Convención, ante la amenaza de la gran alianza europea alineada contra ella. No obstante, también hay que tener en cuenta otro factor directamente ligado al propio devenir de las universidades, ya que desde el siglo XVI padecían una fuerte competencia de los colegios jesuíticos, que ampliando paulatinamente su oferta de cursos de gramática, humanidades, retórica o filosofía, irán invadiendo su terreno hasta terminar arrinconando a las facultades de artes; peligro que las de derecho y medicina supieron eludir mediante una renovación de sus métodos de enseñanza, en tanto que las de teología languidecían sumidas en caducos e improductivos debates. En realidad, las universidades se habían consagrado a

también reimpresso en C. Hippeau (ed.), *L'instruction publique en France* (n. 94), 33-184. Ambos informes son analizados por L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 89-91.

⁹⁶ Mientras que las academias eran tachadas de ser «corporations enfantées par le despotisme» (ley de 18 de agosto de 1792), las universidades eran descritas como «écoles de servilité et de mensonge» (ley de 15 de septiembre de 1793). Véase G. Livet, *L'Université de Strasbourg de la révolution française à la guerre de 1870*, Estrasburgo, Presses Universitaires, 1996, p. 9.

la simple transmisión de los viejos saberes, cediendo a otras instituciones el cultivo de la investigación y el esfuerzo de ampliación del tesoro de conocimientos. Por lo tanto, bien podría decirse que cuando el gobierno jacobino decretó su extinción, éstas llevaban ya un tiempo muertas⁹⁷.

Las perniciosas consecuencias de esta supresión se hicieron inmediatamente patentes en ámbitos como el de la medicina, dando pie a la necesidad de un temprano restablecimiento de algunas escuelas especializadas con el fin de poner coto a la proliferación de sanadores no cualificados. Igualmente, poco a poco fueron apareciendo diversos centros e institutos de formación o de estudio en otros sectores como las ingenierías, el derecho, la botánica, las ciencias físicas y matemáticas o el magisterio⁹⁸. Sin embargo, gravemente lastradas por su percepción como superfluas, extendida entre la opinión pública, las universidades francesas tampoco recuperaron posiciones con los tibios intentos de normalización acometidos durante el Directorio, aunque, al menos, éstos confirmaron definitivamente la impronta absolutamente laica impuesta en el terreno de la educación. No obstante, hay que reseñar que previamente, en el período termidoriano, había sido aprobado un sistema de educación secundaria vertebrado en torno a unas escuelas departamentales, las *écoles centrales*, laicas, gratuitas y abiertas para el estudio de las ciencias, las letras y las artes a cualquier ciudadano, que cumplirían una función preparatoria para el posterior ingreso de sus alumnos en otras escuelas especializadas, bien en la formación de funcionarios, las *écoles de service publique*, o bien para los encaminados hacia otras ocupaciones privadas, las *écoles spéciales*, fijándose como objetivo general la instauración de centros diferenciados para cada una de las ramas imaginables del conocimiento⁹⁹. No obstante, si bien la implantación de esta red de escuelas se hizo con bastante rapidez, su permanencia fue también muy corta, ya que, al

⁹⁷ J. Minot, *Histoire des universités françaises*, París, Presses Universitaires de France, 1991, pp. 31-36

⁹⁸ Una relación detallada de estas fundaciones en M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 90), pp. 86-87.

⁹⁹ La adopción de este esquema significaba inclinarse por las propuestas de Tayllerand, pero sin descartar la asimilación de algunas de las ideas de Condorcet. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 93.

percatarse de su escasa aceptación entre las altas capas profesionales, en 1802 fueron abolidas por Bonaparte, quien las sustituirá por una malla de colegios municipales, completada por liceos ubicados en los núcleos de población de mayor tamaño, que, a pesar de no gozar inicialmente de una gran aceptación, paradójicamente, tras la derrota definitiva de su impulsor, acabarían afianzándose como las instituciones dominantes en este nivel preuniversitario.

Ni siquiera la gran operación reorganizadora emprendida por Napoleón¹⁰⁰, a pesar de su pomposo énfasis en la idea de «Universidad imperial»¹⁰¹, permitirá a las universidades francesas salir de la posición marginal a la que habían sido relegadas. Su profunda reforma, iniciada con una ley de 10 de mayo de 1806 y completada por un decreto de 17 de marzo de 1808, supondría la instauración de un modelo de universidad moderna y laica, carente ya de conexión con el tipo de corporación académica, relativamente independiente, que había prevalecido desde la época medieval. Se trataba de la imposición de un monopolio estatal, en el que todos los centros de enseñanza se encuadraban en un esquema ordenador inspirado en los mismos principios sobre los que había sido edificada la organización administrativa articulada en cortes de apelación y prefecturas. De tal modo, que el conjunto del país resultaba dividido en veintinueve zonas periféricas, llamadas academias¹⁰², cada una de las cuales, presidida por un rector, comprendía varias escuelas secundarias, denominadas liceos, y unas facultades dotadas de amplísima autonomía —es decir, aisladas entre sí— e insertas en una estructura global, dominada por el gigantismo de la universidad de París. El núcleo esencial de este sistema residirá en los liceos, donde los futuros cuadros profesionales serán adiestrados para

¹⁰⁰ En este punto interesan: A. Aulard, *Napoléon Ier et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'Université impériale*, París, A. Colin, 1911; J. Godechot, *Les institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*, 2.^a ed., París, PUF, 1968.

¹⁰¹ En realidad, mas que una verdadera universidad constituía una especie de departamento estatal de educación, carente de identidad corporativa, independencia fiscal y libertad de decisión del diseño curricular

¹⁰² Este esquema sería incluso trasladado a otros territorios ocupados fuera de Francia. Véase, por ejemplo: R. Boudard, *L'organisation de l'université et de l'enseignement secondaire dans l'académie impériale de Gênes entre 1805 et 1814*, La Haya, Mouton, 1972.

ocupar puestos docentes a este mismo nivel o para proseguir estudios universitarios, estando su profesorado cuidadosamente seleccionado y preparado; en particular, los encargados de los cursos más avanzados, que serán regularmente reclutados entre los egresados de la *Ecole Normale de París* —más tarde mudada en *Ecole Normale Supérieure*—, que había sido fundada en 1795 con el fin de procurar la formación de los profesores de los liceos y de las facultades de ciencias y letras¹⁰³. Por su parte, dichas facultades responderán al esquema tradicional: teología, derecho, medicina y las dos ya mencionadas de ciencias matemáticas y físicas y de letras, teniendo, sobre todo estas dos últimas, la función primordial de capacitar al alumnado para la superación de los exámenes. Bajo este amplio paraguas también encontrará cobijo un grupo de escuelas profesionales privadas, nacidas a partir de 1802, que pretendidas, en principio, por Bonaparte de adscripción diversificada a una muy amplia gama de sectores, tras la reorganización efectuada por el ministro del Interior, Fourcroy, quedaron notablemente limitadas en número y exclusivamente ligadas a las disciplinas tradicionales¹⁰⁴. Finalmente, adherido a esta trama universitaria, pero sin integrarse en la misma, se halla un conjunto de instituciones especializadas, algunas ya previamente existentes, como el Colegio de Francia (fundado en 1530), el Jardín del Rey (1635), luego rebautizado como

¹⁰³ J. Herbs, *University and government* (n. 5), p. 171. Los alumnos de la Escuela, unos trescientos, eran escogidos entre los estudiantes mayores de diecisiete años de las escuelas secundarias mediante exámenes y competiciones, y se comprometían a servir en la enseñanza pública durante, al menos, diez años. En origen asistían a las clases de las dos facultades parisienses, pero desde 1830 recibirán su instrucción en el seno de la propia Escuela. De esta institución se ha ocupado R. J. Smith, *The Ecole Normale Supérieure and the Third Republic*, Albany, State University of New York Press, 1982.

¹⁰⁴ En concreto, se crearon tres en medicina, tres en farmacia, nueve en derecho y dos en teología protestante, a las que en 1808 se añadieron cinco más en teología católica. No obstante, su régimen será similar al de las facultades, ya que el gobierno se reservó la elaboración de sus planes de estudio, la supervisión de los nombramientos y el control de la gestión de sus fondos. La diferencia más importante reside en que mientras las facultades expedían diplomas, estas escuelas otorgaban grados que eran indispensables para la práctica profesional. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 96-97.

Muséum, o la Academia de Ciencias (1666), y otras creadas durante el período revolucionario, como el Conservatorio de Artes y Oficios, el Instituto de Francia, la Escuela de Lenguas Orientales, la Escuela Politécnica para ingenieros militares y oficiales de artillería y la, antes referida, Escuela Normal Superior¹⁰⁵.

La concepción acerca de la universidad que subyace en este entramado educativo, que se configura como una rama más de la administración estatal, es decididamente pragmática, y se orienta hacia la realización de los que C. Charle define como sus tres objetivos básicos: asegurar al Estado post-revolucionario los funcionarios precisos para apuntalar la estabilidad política y social, procurar que su formación se desarrollase en armonía con el nuevo orden social y evitar la emergencia de nuevas clases profesionales y, por último, poner límites a la libertad de pensamiento cuando ésta pudiese implicar una amenaza para el Estado¹⁰⁶. Su cometido ya no será, pues, el de constituirse en sede para la transmisión de la ciencia como en Alemania, sino la de proporcionar instrucción a los individuos destinados a ocupar los empleos civiles y militares sobre los que se quiere asentar el buen funcionamiento del engranaje imperial, lo que reviste de una importancia excepcional a la expedición de grados y títulos, al convertirse éstos en pasaporte para el acceso a los puestos más codiciados de sus respectivos escalafones. A tal fin, los antiguos niveles académicos y los métodos de selección, basados en la realización de exámenes y competiciones, vigentes en el extinto régimen, fueron adaptados y jerarquizados. De este modo, el *baccalureát* se hacía esencial para conseguir una plaza en la universidad, mientras que la obtención de la *license* permitía aspirar a las cátedras y a los altos oficios públicos, en tanto que la superación de la *agrégation* abría la puerta al ingreso en el cuerpo de funcionarios o a desempeños docentes cualificados¹⁰⁷. Acordes con esta misión, su organización y sus pautas de actuación se asemejarán a los de las órdenes religiosas, con la única diferencia de su carácter laico; esto es, al igual que éstas, responderá a una estructura rígidamente trabada, escalonada, centralizada y sometida a una única autoridad y a una rigurosa disciplina. Es más, sus miembros se com-

¹⁰⁵ Una selección bibliográfica sobre las mismas en C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 35, n. 4.

¹⁰⁶ C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 45.

¹⁰⁷ W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p. 7.

prometerán solemnemente a seguir una estricta observancia de sus estatutos y reglamentos y a una obediencia absoluta al *Grand Maître*¹⁰⁸, a quien se obligarán a denunciar cualquier vulneración de las severas reglas de conducta impuestas a todos los profesores adscritos a establecimientos públicos, resultando poderosamente llamativo que, incluso, se verán sujetos a un deber de celibato durante las primeras etapas de su carrera¹⁰⁹.

Perviviendo, además, en las facultades residuos corporativos y privilegios propios del antiguo régimen, para canalizar la relación administrativa entre el poder y los ciudadanos, considerada fundamental dentro del nuevo paradigma de Estado en proceso de construcción, se prefirió recurrir a un expediente distinto, el de las grandes *Ecoles*, en las que prevalecerá una orientación de índole técnica y especializada, con la que se perseguía obtener el máximo aprovechamiento de un riguroso sistema de adiestramiento de expertos en ciertas ramas de particular interés para los poderes públicos y una aplicación más inmediata de los progresos del saber científico. En realidad, algunas escuelas preparatorias en medicina y farmacia y algunos otros centros de larga tradición, como el citado *Collège de France* o el Museo de Historia Natural, fueron temporalmente absorbidos por la universidad, pero las instituciones más prestigiosas dedicadas a los estudios avanzados, como la *Ecole Polytechnique*¹¹⁰, y otras altas escuelas técnicas y militares, siempre permanecieron fuera de su ámbito, beneficiándose de una elevada reputación que otorgaba a sus miembros y estudiantes la condición de integrantes de una suerte de aristocracia académica. El caso de la Escuela Politécnica es, además extraordinariamente ilustrativo acerca de la adaptación realizada con este tipo de instituciones al nuevo esque-

¹⁰⁸ El Grand Maître de la Universidad, responsable ante el Emperador de la buena marcha del sistema universitario, detentaba la totalidad del poder reglamentario en materia pedagógica y financiera, estando asistido por un Tesorero. Además, tenía la potestad de nombrar, trasladar y promocionar al personal docente y administrativo. Sus derechos y deberes habían sido definidos por el decreto de 17 de marzo de 1808, manteniéndose la figura hasta 1815. Véase, A. Rendu, *Code Universitaire*, París, 1827.

¹⁰⁹ J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), pp. 36-39.

¹¹⁰ Ha sido estudiada por T. Shinn, *Savoir scientifique et pouvoir social. L'Ecole Polytechnique. 1794-1914*, París, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1980.

ma introducido en la articulación de la enseñanza superior. Así, fundada en 1794 con el propósito de quebrar el tradicional monopolio disfrutado por el estamento privilegiado respecto al reclutamiento de oficiales, sus miembros acabarían formando a lo largo del siglo XIX un verdadero cuerpo de élite. Y por otra parte, el ambiente militar que desde su origen regirá la rutina diaria de sus alumnos se adecuará perfectamente al objetivo perseguido por Napoleón de convertirla en un foco de adiestramiento en los principios de jerarquía, disciplina y patriotismo. Tenemos, así, que las *Grandes Ecoles*, cuya referencia a imitar será, precisamente, la Escuela Politécnica, conforman un sistema paralelo tendente a la excelencia académica y a la exclusividad. Metas que se persiguen a través de un procedimiento de admisión fuertemente selectivo, que se añade a los requisitos previos de la obtención del *baccalauréat*, de la realización de clases preparatorias y de la superación del examen de ingreso, además de a la obligatoriedad de la asistencia a los cursos y a la rigurosa definición de los contenidos y los programas de enseñanza de los mismos. En contrapartida, sus egresados disfrutaban de una halagüeña perspectiva de acceso directo a los puestos civiles y militares más elevados de la administración. Ciertamente es que algunos de estos cotos cerrados, como es el caso del ejército, se abrirán más tarde a candidatos de otras procedencias, y que instituciones como la Escuela Normal Superior o la Escuela de Bellas Artes nunca ampararon estas barreras, pero también lo es que en otros sectores, como el de la carrera diplomática, continuaron operando durante largo tiempo tales prerrogativas¹¹¹.

Abolida durante el intervalo entre la primera caída de Bonaparte y su breve retorno al trono, la universidad, de nuevo rescatada por éste, conseguirá sobrevivir a su definitiva derrota, adaptándose a los dictados del autoritarismo de la restituida monarquía borbónica y a su estrategia de control mediante la colocación en todos los puestos claves de clérigos afines a su causa. Para cubrir el vacío dejado por la supresión del Grand Maître, la gestión de la universidad se confiará a una Comisión de Instrucción Pública formada por cinco grandes personajes, y aunque en 1822 dicha figura fue restablecida

¹¹¹ V. Karady, «Il dualismo del modello d'istruzione superiore e la riforma delle facoltà di lettere e di scienze nella Francia di fine Ottocento», en I. Porciani (dir.) *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), pp. 61-104, pp. 63-64.

temporalmente, pronto acabaría siendo sustituida por un ministerio¹¹². Con esta medida, la Restauración, dispuesta a aprovechar la solidez de la institución diseñada por el emperador corso, asegurará su conversión en un servicio administrativo más, despojado de toda independencia; pero la fuerte presencia eclesiástica alimentará todavía el descontento de aquellos sectores que apostaban por la plena secularización de la enseñanza. Entretanto, la actividad investigadora padecía una inercia de lastimoso descuido, provocada no solo por la carencia de fondos, sino por el propio desinterés de los hombres de ciencia. El reinado de Luis Felipe apenas se significará por otra nota que por la consolidación del monopolio estatal de la educación, a través de mecanismos como la reserva del derecho de conferir grados. Esta tendencia se quebrará con la revolución de 1848 y la proclamación de la II República. Así, el principio de libertad de enseñanza proclamado por la nueva Constitución será llevado a su aplicación mediante la ley Falloux de 15 de marzo de 1850, que autorizaba la creación de escuelas, colegios y liceos «libres», certificando con ello la defunción del modelo napoleónico de una educación pública integrada en una corporación única, autónoma y dotada de sus propios recursos¹¹³.

Tras la caída de la II República por el golpe de Estado de Luis Napoleón Bonaparte, el nuevo ministro de Instrucción Pública, Fourtoul, emprenderá en 1854 una reforma de signo conservador, que reforzará el poder de las autoridades, sobre todo el de los rectores, al tiempo que recuperará las academias regionales que la ley

¹¹² Bajo la presidencia de Royer-Collard, componían el Consejo de Instrucción Pública Cuvier, Sylvestre de Sacy, Fraissinet y Guéneau de Mussy. En 1822, la función del Grand Maître fue atribuida a Frayssinous, obispo de Hermepolis, quien dos años más tarde sería nombrado ministro de Asuntos Eclesiásticos y de Instrucción Pública. En 1824 El Consejo de Instrucción Pública pasó a denominarse Consejo Real de la Universidad. P. Gerbod, «Les pouvoirs politiques français et les facultés de l'Etat», en A. Romano; J. Verger (eds.) *I poteri politici* (n. 5), 199-212, pp. 200-201. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), p. 40.

¹¹³ Entre otras medidas, esta ley atajó enérgicamente el proceso de acumulación de unos extraordinarios poderes por parte del Consejo Real, que fue sustituido por un Consejo Superior de Instrucción Pública, de competencias seriamente recortadas y en cuya composición entrarán, además, miembros ajenos a la universidad. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 202.

anterior había degradado al rango de departamentos¹¹⁴. Además, conocedor de la pobreza de medios materiales que padecían las facultades, creará una caja especial destinada a proveer su equipamiento, si bien su deficiente funcionamiento condujo a su supresión en 1862. El sexenio siguiente estará dominado por la potente personalidad del ministro Victor Duruy, un reputado y respetado universitario, que desplegará una intensa actividad, principalmente volcada hacia la enseñanza primaria y secundaria, pero no exenta de notables realizaciones al nivel superior, como lo fueron la fundación de Escuela Normal Superior de Cluny y la de la Escuela Práctica de Altos Estudios, con la cual se intentaba introducir el sistema alemán de libertad de docencia¹¹⁵.

El desastre de Sedán y el derrumbamiento del II Imperio no solamente datarán el acta de nacimiento del Estado unificado alemán, sino que permitirán la comparación entre estos dos grandes sistemas educativos, con un balance nada favorable para el francés, cuyos graves defectos resultaron incluso magnificados. De tal modo que la evidencia de la conexión entre la pujanza económica y técnica de Alemania y la solidez de su entramado universitario vendría a subrayar los perjuicios derivados de la ausencia de universidades en

¹¹⁴ El número de academias se había reducido con la II República de veintidós a veinte: Aix-en-Provence, Angers, Besançon, Burdeos, Bourges, Caen, Cahors, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon, Montpellier, Nancy, París, Poitiers, Reims, Rennes, Estrasburgo, Toulouse y Argel. Con el II Imperio se suprimieron las de Angers, Bourges, Cahors y Reims, al tiempo que la de Alger dejaba de ser considerada como integrante del territorio nacional. Finalmente, con la III República Estrasburgo pasó a formar parte de Alemania, ocupando su lugar la academia de Chambéry, que en 1920 se integraría en la de Grenoble.

¹¹⁵ Esta Escuela Práctica de Altos Estudios presentaba rasgos ciertamente innovadores: así, volcada hacia el debate y la reflexión sobre cuestiones muy actuales relativas tanto a las ciencias exactas y naturales como a las humanidades, ni existía un programa fijo ni se seguían los utilizados en las facultades, no contaba con una sede permanente y su política de reclutamiento de docentes no se basaba en la posesión de títulos, sino en la acreditación de reconocida competencia en la materia. M. Bayen, *Historia de las Universidades* (n. 87), p. 91. Interesa también V. Karady «De Napoleón à Duruy: les origines et la naissance de l'université contemporaine», en J. Verger (ed.), *Histoire des Universités en France*, Toulouse, Bibliothèque Historique Privat, 1986, 261-322.

Francia, y en especial sus negativos efectos sobre el retraso de la producción investigadora de este país¹¹⁶. Inferioridad que sería denunciada por algunas voces de gran peso en la opinión nacional¹¹⁷ y que alentó la enérgica respuesta protagonizada por el brillante director general de enseñanza del momento, Louis Liard, impulsor de una buena serie de medidas encaminadas a su renovación¹¹⁸. Sin embargo, el dominio de los monárquicos en la asamblea constituida en 1871 supuso un frenazo a las aspiraciones reformadoras, materializado mediante una ley de 12 de julio de 1875, que no solo abrió el escalón educativo superior a las instituciones privadas, sino que estableció jurados mixtos para la colocación de grados, acabando así con la tradicional exclusividad del Estado. Únicamente a partir de la década siguiente podrá la reacción republicana, encarnada en Jules Ferry, acometer los cambios tan esperados, comenzando por la abrogación de las disposiciones anteriores en virtud de una ley de 18 de marzo de 1880, que simultáneamente imponía a los centros privados la obligación de ajustarse a los mismos programas de examen que los públicos. La grave situación de las facultades demandaba, empero, cambios de mucho más profundo calado, y en el panel de los urgentes empezaba a tomar la delantera el problema del restablecimiento de las universidades.

¹¹⁶ El contraste entre la debilidad de la ciencia francesa y la fortaleza de la investigación en la universidad alemana había sido reflejado en diferentes informes elevados por delegados enviados con este propósito a territorio teutón, como Couvier en 1811 y V. Cousin en 1834. No obstante, estas advertencias no llegaron a provocar reacción alguna. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), pp. 44-45.

¹¹⁷ Por ejemplo, la de E. Renan, «L'instruction supérieure en France, son histoire et son avenir», en *Revue des Deux Mondes*, t. 51 (1864), 73-93.

¹¹⁸ Además de impulsor de importantes medidas desde su posición en el Ministerio, Liard es autor de las más agudas reflexiones contemporáneas con las contamos acerca de la enseñanza superior en la Francia del siglo XIX. Los abundantes artículos y libros publicados a lo largo de tres décadas fueron recogidos en los dos volúmenes de *L'enseignement supérieur en France*, París, A. Colin, 1888-1894. Otra excelente síntesis suya sobre los defectos presentados por las Facultades será *Universités et Facultés*, París, A. Colin, 1890. Un interesante repaso a la más destacada bibliografía existente sobre este periodo la tenemos en J. M. Burney, *Toulouse et son Université. Facultés et étudiants dans la France provinciale du 19e siècle*, trad. P. Wolff, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1988, pp. 11-27.

La fórmula binaria de facultades y *écoles*, mantenida a todo lo largo del siglo XIX, había dado, en efecto, un juego muy inferior al esperado, generando constantes problemas de ensamblaje entre las esferas de la ciencia y del aprendizaje profesional; discordancias que estaban principalmente relacionadas con los dispares niveles de exigencia fijados en los itinerarios formativos de los funcionarios estatales, de un lado, y los aplicados a los profesionales libres que operaban en la sociedad civil, del otro¹¹⁹. Una separación, en fin, que había traído aparejada la nada desdeñable consecuencia de que, a partir de los años treinta de esta centuria, Francia había perdido su larga primacía en el terreno científico en favor de Inglaterra y, sobre todo, de Alemania, cuyo modelo universitario había pasado a ser tomado abiertamente como referencia. En realidad, no podía ser de otra manera, a la vista de la lastimosa precariedad de medios con la que los esforzados investigadores galos tenían que desenvolverse en su trabajo: es decir, una escasa dotación de cátedras que se correspondía con una carencia general de laboratorios, materiales e instrumentos y bibliotecas¹²⁰. Y esta inferioridad fue muy temprano percibida y criticada por algunos profesores y políticos, que comenzaban a tomar conciencia de la pendiente hacia el fracaso por la que estaba cayendo el sistema napoleónico, alumbrando una corriente de opinión reformista, que aflorará con redoblada energía a la sombra de la intensa reflexión suscitada acerca de las causas de la humillante derrota sufrida en 1871.

Tal estado de cosas resultaba insostenible para un régimen republicano, que había hecho de la educación uno de sus objetivos prioritarios. El primer paso había sido dado ya con anterioridad, en 1868, con la fundación por Víctor Duruy de las cuatro primeras secciones de la *École Pratique des Hautes Études* destinada a potenciar la dimensión investigadora. Una importante medida que fue acompañada por la creación de institutos dedicados a este mismo fin,

¹¹⁹ P. Schiera, *Modelli di Università* (n. 79), p. 14.

¹²⁰ Baste un ejemplo: en 1868 Louis Pasteur, quien tuvo que realizar algunos de sus principales experimentos en las habitaciones de un ático, presentó una queja al emperador, aduciendo que en otros países como Alemania, Inglaterra o Estados Unidos existían, a diferencia de en Francia, excepcionales laboratorios universitarios. R. Vallery-Radot, *La Vie de Pasteur*, 2.^a ed., París, Hachette, 1903, p. 216. Citado por W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p. 13.

aunque en ellos siguiesen teniendo cabida las labores de enseñanza. Entre 1876 y 1890 la revitalizadora inyección económica recibida por las facultades permitió que algunas de ellas recobrasen su antiguo brillo, construyéndose, además, más amplios y adecuados edificios. Asimismo, el número de cátedras y la población de alumnos conocieron un sensible incremento¹²¹, si bien la gran mayoría de ellos continuó matriculándose en París. La propia estructura interna de las facultades fue modificada por un decreto de 28 de diciembre de 1885, que atribuía su gobierno a un decano, que era nombrado por el ministro por un período de tres años, y que estaba asistido por dos órganos: una asamblea, inicialmente, compuesta por los profesores, aunque paulatinamente irá admitiendo a otras categorías de enseñantes y a una representación estudiantil, y un consejo de facultad, configurado como un grupo de notables, que asumía las tareas de dirección administrativa y de cooptación de los ocupantes de los puestos docentes. Sin embargo, el fenómeno de mayor trascendencia acaecido en este período es el del renacimiento progresivo de las universidades a través de una serie de etapas sucesivas, que tienen su punto de arranque en sendos decretos de 25 de julio de 1885, que otorgaban personalidad jurídica a las facultades, el uno, mientras que el otro instituía una especie de federación local de facultades presidida por un rector. Un avance definitivo en este camino se concretará mediante la ley de 10 de julio de 1896 —con Liard de nuevo al frente del ministerio—, por la que la agrupación del conjunto de facultades de una misma ciudad recibía la denominación y el estatuto de universidad. La condición mínima requerida —poco exigente— fue la de la existencia de, al menos, dos facultades, lo que, por ejemplo, comportará la exclusión de Chambéry del círculo de las diecisiete sedes universitarias así constituidas, frente a la incorporación de Besançon, que solamente contaba con la de ciencias y la de letras. La estructura interna de estas nacientes universidades era, con todo, todavía muy endeble y fuertemente dependiente de la burocracia ministerial. A su frente se situaba a un rector nombrado directamente por el presidente de la República, no exigiéndole estar en posesión de otro título que el

¹²¹ Algunos datos: entre 1876 y 1890 se crearon doscientas veintiún cátedras mientras que el número de lectores casi se triplicó, al tiempo que la cifra de estudiantes ascendía hasta los veinte mil. J. Minot, *Histoire des universités françaises* (n. 97), p. 47.

doctorado de Estado. Su función tenía una doble vertiente: actuaba como representante del ministro de Instrucción Pública en su circunscripción y como presidente y autoridad ejecutiva del Consejo de Universidad. Junto al rector, el Consejo lo componían los decanos y dos profesores elegidos por cada facultad, los directores de las escuelas de enseñanza superior pública y un profesor de cada una de estas escuelas y, además de la gestión administrativa, tenía entre sus cometidos la organización de la docencia, el orden disciplinario y la provisión de las vacantes que se produjesen.

No hay que pensar, empero, que todo son mejoras, ya que, aunque las universidades recuperan la potestad de expedir títulos y de desarrollar cursos propios, la falta de homogeneidad de unos programas que son específicos de cada facultad, pero que se mantienen invariables durante años, suponen un grave obstáculo a su contribución al progreso científico¹²². A lo que hay que sumar una política centralizadora, que, por ejemplo, justifica la integración, en 1903, de la *École Normale Supérieure* en la Universidad de París, y que redundaba en un ahondamiento de la ancha brecha ya existente en cuanto a sus recursos materiales y humanos y su prestigio entre el foco capitalino y las universidades provinciales. Por último, hay que señalar que, a despecho de todos los intentos republicanos por reducirla, la posición dominante de las escuelas especiales, cuyo número conoce, además, un sensible aumento, saldrá, incluso, fortalecida por la adquisición de nuevos privilegios. Y, a pesar de que la procedencia social de sus graduados demuestra un apreciable ensanchamiento, el hecho mismo de su reclutamiento mediante el procedimiento del concurso, unido a la formación básicamente técnica y profesional que reciben, el espíritu competitivo reinante y su sentido de pertenencia a un cuerpo de elite alimentan una mentalidad y unos valores que difícilmente se compadecen con el ideal universitario de educación¹²³.

¹²² Sobre este periodo, V. Karady «Les universités de la Troisième République», en J. Verger (ed.), *Histoire des Universités en France* (n. 115), 323-365. Un acercamiento más específico en C. Charle, «Le élites universitaire in Francia nella terza repubblica», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 105-130.

¹²³ C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 57. Las más destacadas entre las creadas en este periodo son la *École des hautes études commerciales* (HEC), nacida en 1881, la *École supérieure d'électricité* (1894), la *École supérieure*

Tenemos, en definitiva, que el sistema francés está caracterizado por una abrumadora presencia del gobierno en la educación, fruto de la necesidad de una administración nacional centralizada. Opción que demanda, además, una articulación uniforme a escala nacional de las enseñanzas secundaria y superior, que aparecen tan estrechamente interrelacionadas que incluso la metodología docente utilizada en las clases avanzadas de los liceos no presenta diferencias sustanciales con la aplicada en las facultades, estando la distancia entre ellas principalmente marcada por la prerrogativa exclusiva de la que disfrutaban estas últimas en cuanto a la realización de exámenes y la emisión de certificados. De hecho, una de las líneas primordiales mantenidas por las sucesivas políticas ministeriales será la de asegurar una transición sencilla desde el liceo a la facultad o a la *grande école*, con el fin de proporcionar continuidad al proceso de formación de los futuros profesionales. Constante que hay que poner en conexión con el interés directo que, en su función de conducción de la economía nacional, tiene el Estado en la relación entre los planes curriculares y las necesidades de financiación y de capital humano. Sin embargo, según J. Herbst, más allá de estas concretas preocupaciones late la convicción, construida a lo largo de siglos de práctica y experiencia, de que el Estado es el árbitro moral de la comunidad política, al que compete el papel legítimo de conciliador de las demandas colectivas y los deseos individuales¹²⁴. El problema es que el solapamiento entre las esferas de la política y de la administración impuesto desde el comienzo por Napoleón trasladada, a lo largo de todo el siglo, sus perniciosos efectos a las facultades, que se hallan sometidas a un oneroso cúmulo de condicionantes materiales, pedagógicos e ideológicos que comportan la amputación de cualquier asomo de auténtica autonomía. No es casual que ya desde fecha tan temprana como 1802 se instaure en ellas un sistema de inspección, que mantendrá su fuerza hasta el último tramo de la centuria¹²⁵, cuando se produce su apagamiento,

d'aéronautique (1909) y la *École libre des sciences politiques*, fundada en 1871 como escuela privada preparatoria para los exámenes de ingreso en los escalones más elevados del servicio público.

¹²⁴ J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 173-174.

¹²⁵ Creada por la ley Floréal de 1802, la inspección se ve robustecida en 1808, cuando alcanza hasta una treintena de inspectores, dependientes del Grand Maître y distribuidos entre las distintas facultades con la misión

para ceder paso a un mayor protagonismo de otra forma de control menos visible, pero también eficaz, ejercido a través de un conjunto de servicios, *bureaux*, investidos de importantes atribuciones, que constituyen el germen de la posterior Dirección de Enseñanza Superior.

Los mecanismos de intervención gubernamental en la vida académica determinantes de esta situación de dependencia son múltiples y variados. La acción más directa es la protagonizada por los ministros de Instrucción pública —después de Educación nacional—, a quienes corresponde la potestad de crear y suprimir facultades y la definición de su demarcación¹²⁶, si bien su iniciativa también se proyecta al funcionamiento interno de tales centros, ya que les compete el establecimiento de filiales disciplinares, de institutos especializados y de nuevas cátedras. A esto se une una densa actividad normativa dirigida a la reglamentación de los más variados aspectos de la rutina universitaria, que normalmente viene acompañada por el consiguiente régimen sancionador frente a su vulne-

de emitir informes regulares sobre todo tipo de cuestiones, como la gestión de recursos y otros aspectos pedagógicos y de personal. Aunque en 1815 su número se reduce a doce miembros, repartidos entre los centros de ciencias y letras, estando encargados de fiscalizar los liceos, colegios, escuelas primarias y facultades, con la restauración borbónica se introducirán otras dos inspecciones suplementarias, una para derecho y otra para medicina. En 1852 Fortoul establecerá una inspección general con ocho titulares, que subsistirá hasta 1887. Pero a partir de esta fecha, con excepción de algunas inspecciones esporádicas, esta actividad de directa supervisión de las facultades prácticamente desaparece. El tema fue estudiado por P. Gerbod, «Les inspecteurs généraux et l'inspection générale de l'Instruction publique de 1802 à 1882», en *Revue Historique*, 236 (1966), 79-106.

¹²⁶ Entre 1808 y 1814, siguiendo las instrucciones de Napoleón, el Grand Maître estableció noventa y una facultades, de las que treinta y una eran de letras, dieciocho de ciencias, diecisiete de derecho, quince de teología y diez de medicina, aunque conviene mencionar que una buena parte de las mismas tuvo una existencia meramente nominal. Con la Restauración su número se redujo a treinta y cinco, pero durante el II Imperio se produce una recuperación que se ralentiza con la III República, para remontar de nuevo en la década de los años cincuenta con la fundación de nuevas sedes en Orleáns, Reims, Nanterre y Amiens. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 204.

ración. Sin embargo, donde más acusado se muestra este nexo de sujeción es en el capítulo financiero. Es verdad que Napoleón había dotado a su universidad de espacios, de mobiliario y de una sustanciosa renta, y que además le había concedido la lucrativa percepción de diversas tasas recaídas sobre las instituciones educativas privadas, los alumnos de los colegios y liceos y los estudiantes de las universidades. Estos ingresos habían permitido a las facultades disponer de recursos propios suficientes para hacer frente a sus gastos ordinarios y al pago de salarios, pudiendo acudir, incluso, en el caso de encontrarse en una coyuntura deficitaria, al soporte de la *Caisse de l'Université*. No obstante, este margen de autosuficiencia, cada vez más frágil y cuestionado, se verá drásticamente recortado desde que en 1834 Guizot decidiese integrar el presupuesto de la Universidad dentro del general destinado a su departamento ministerial, quedando, con ello, sometido a un examen anual. Una medida que la legislación posterior irá completando a través de una progresiva ampliación de las atribuciones estatales respecto a la cobertura de las necesidades económicas de unas facultades que, en este terreno, se ven atadas por lazos cada vez más estrechos de subordinación. Pues no hay que olvidar que tal tendencia implica que entre las potestades ejercidas por el poder central pasan a incluirse nada menos que la creación de cátedras y el aumento o la disminución de los fondos y créditos otorgados a cada una de las entidades educativas insertas en la red de enseñanza superior. En conclusión, omnipresente en los diferentes planos esenciales que condicionan su devenir, el Estado desde la refundación misma, en 1806, de la Universidad francesa impondrá a ésta sus exigencias ideológicas, reprimiendo cualquier asomo de disidencia por parte de los profesores o los alumnos con ayuda de eficaces instrumentos coactivos, que van desde la simple reconvencción a la expulsión definitiva de la carrera docente o de los estudios¹²⁷.

Resulta significativo que la manifestación de voces contrarias a este estado de cosas tardase décadas en aflorar. Es más, los primeros signos de desaprobación respecto a la injerencia del poder político en la esfera universitaria aparecerán con ocasión de los sucesos de 1848, en contestación a la caída en desgracia de Guizot y Cousin, a la sazón profesores en la Sorbona. Habrá que esperar, entonces, a

¹²⁷ P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), pp. 204-208.

la etapa del II Imperio para que, paralelamente a las sempiternas quejas sobre la politización de la enseñanza superior, comiencen a aparecer severas críticas, algunas protagonizadas por personalidades de gran relevancia¹²⁸, relativas al atraso de los métodos pedagógicos, la minuciosidad y opacidad de la reglamentación vigente y la patente insuficiencia de los medios materiales, los laboratorios y las bibliotecas. La conversión de estas protestas puntuales en un verdadero movimiento reivindicativo de la autonomía de las facultades no se produce hasta el nacimiento, en 1878, de una Sociedad de Enseñanza Superior, que publicará un boletín y que pronto reunirá una nutrida afiliación, que le permitirá actuar como un potente grupo de presión cuya influencia se dejará sentir en las importantes reformas encabezadas entre 1885 y 1896 por L. Liard¹²⁹. Las cuales están inspiradas en la convicción de que la modernización de los más altos estratos educativos podría mejorar el panorama científico, romper el aislamiento de las facultades e impulsar la adhesión a la causa republicana entre la élite cultural¹³⁰.

Finalmente, conviene subrayar las notables repercusiones que dentro de este modelo adquieren la creciente profesionalización y la especialización disciplinar. Dos factores que determinarán una marcada polarización y un grave desequilibrio entre el centro representado por París, donde al calor de la Sorbona y de las *Grandes Écoles*¹³¹, se concentran aquellos sectores, derecho y medicina, más

¹²⁸ Entre ellas, la del eminente biólogo Louis Pasteur, cuyas reclamaciones tendrán por objeto fundamental la escasez de los fondos destinados a la investigación científica. Un papel también importante en este sentido lo fue el jugado por la *Revue de l'Instruction publique*. P. Gerbod, *Les pouvoirs politiques* (n. 112), p. 209.

¹²⁹ Sobre este período, G. Weisz, «La réforme de l'enseignement supérieur sous la Troisième République, 1878-1896», en A. Drouard (dir.), *Processus de changement et mouvements de réforme dans l'enseignement supérieur français*, París, 1978, 5-86. P. Gerbod, «Un directeur de l'enseignement supérieur, Louis Liard», en *Les directeurs de ministère en France (XIXe-XXe siècles)* (Ecole pratique des hautes Etudes, IV^e Section- Hautes Etudes médiévales et modernes, 26), Ginebra, 1975, 107-115.

¹³⁰ J. M. Burney, *Toulouse et son Université* (n. 118), p. 12.

¹³¹ La posición dominante de la Sorbona, no solo cabe vincularla a la jerarquía centralista típica del Estado francés, que, por ejemplo, se refleja en la superior cuantía de los sueldos percibidos en la capital respecto a las provincias, sino que también tiene mucho que ver con la concentración

estrechamente asociados a la formación de los cuadros dirigentes¹³², y los focos periféricos, donde solo consiguen alcanzar cierto desarrollo los estudios vinculados a las ramas de las letras y las ciencias, que, concebidos para desempeñar una función social muy limitada, de carácter puramente burocrático y erudito¹³³, distan mucho de jugar el papel estimulador de la innovación que, a través de las facultades de filosofía, jugarán en Alemania. Tendencia, ésta, que aunque atemperada a partir del giro iniciado con la III República, se mantendrá durante toda la centuria, y que no está exenta de trascendentales consecuencias. La principal, que la investigación y la contribución al progreso científico y tecnológico quedan reservados a los grandes centros de enseñanza, a unas pocas clases impartidas en la Sorbona, al *Collège de France*, al *Institut de France* y a ciertas

existente en París de todos los más importantes institutos de investigación, como son el *Bureau des Longitudes*, el Observatorio y el Museo de Historia Natural, el núcleo fundamental de las Grandes Escuelas y laboratorios, los principales museos, empezando por el Louvre, y la Biblioteca Nacional; esto es, todo aquello que podría ofrecer soporte a un mejor desarrollo de las tareas académicas. Además, la organización de las diferentes carreras estaba muy estrechamente ligada a lo que sucedía en París, porque una gran mayoría de los integrantes de las facultades se habían formado en la capital. Véase V. Karady, *Il dualismo* (n. 111), pp. 66-68.

¹³² No en vano, el origen social de los estudiantes de derecho y medicina estaba mayoritariamente situado en los escalones medio y alto, es decir, la burguesía industrial y comercial, los profesionales liberales y los funcionarios de nivel superior. Procedencia que es muy similar a la de los alumnos de algunas Grandes Escuelas de composición muy exclusiva. V. Karady, *Il dualismo* (n. 111), pp. 64-65.

¹³³ De hecho, estas facultades veían su papel, en buena medida, reducido al de servir de meros apéndices de los liceos, asumiendo el doble cometido de completar los estudios secundarios con el otorgamiento del título de bachillerato y de certificar la habilitación para la enseñanza de los dedicados a la misma. No obstante, su esfera de competencia se circunscribía al control del acceso a los estudios superiores y, más concretamente, a los desempeños docentes, ya que, en general, no facilitaban el ingreso en las *Grandes Ecoles*, que preferían encomendar esta tarea a los liceos parisinos y a las comisiones examinadoras formadas por profesores de esos mismos liceos y de la facultad de París. Un estudio detallado de la evolución de estas facultades en la últimas décadas del siglo XIX en el ya citado trabajo de V. Karady, *Il dualismo del modello di istruzione superiore e la riforma delle facoltà di lettere e di scienze nella Francia di fine ottocento* (n. 111).

sociedades científicas. Con el agravante añadido de que, sobremasera en las décadas iniciales del siglo, en las que Francia todavía conserva el liderazgo en estos campos, los más relevantes científicos y matemáticos franceses están integrados en las *grandes écoles*, a las que les une un compromiso en el que su ocupación docente tiene un peso muy superior al de su faceta investigadora. Una situación que provoca que, al menos hasta las reformas del último cuarto del siglo, el panorama universitario existente fuera de la capital resultase realmente desolador, a pesar de las reiteradas quejas vertidas al respecto y de los sucesivos intentos gubernamentales de ponerlo remedio, los cuales, sin embargo, no lograrán revertir la propensión de los profesores destinados en otras ciudades a fijarse como objetivo el retorno definitivo a París. Actitud que supone el reflejo de un aislamiento y de una esterilidad cultural que impide que prosperen otras actividades académicas que vayan más allá de las conferencias literarias que se ofrecen abiertas al público en general¹³⁴. Si a esto añadimos que la dedicación investigadora en las facultades se vio seriamente limitada por la acusada escasez de los fondos disponibles para la inversión en bibliotecas, aulas y laboratorios y para la contratación de auxiliares, se explica el incesante distanciamiento que también en este terreno irá separando paulatinamente a las universidades francesas de sus homólogas alemanas.

4. *Peculiaridad del escenario universitario británico*

La poderosa influencia proyectada fuera de sus fronteras originarias por los modelos universitarios alemán y francés no debe ocultar la existencia de un tercer arquetipo, dominante en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda, que a diferencia de la inspiración reformista y revolucionaria de los anteriores, se caracteriza por su continuado inmovilismo. Por ello, para entender su idiosincrasia es preciso remontarse atrás en el tiempo, a la búsqueda de los orígenes de su singularidad.

La principal nota distintiva del sistema británico reside en la sorprendente persistencia a lo largo de los siglos de la posición absolutamente preponderante de las dos célebres universidades de

¹³⁴ C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 45.

Oxford y Cambridge, gracias a su monopolio compartido como las únicas instituciones inglesas facultadas para conceder grados universitarios. Este extraordinario logro se fundamenta, sin duda, en su gran habilidad para granjearse y conservar el favor o la tolerancia de los poderes fácticos. Pero también hay que ponerlo en relación con las peculiares circunstancias que alumbran el nacimiento de este estrecho vínculo. Para ello resulta oportuno retrotraernos a la etapa inicial de la edad moderna, en la que encontramos una monarquía fuerte y estable, apoyada en una eficaz reestructuración administrativa y en la consolidación de un equilibrio constitucional, anclado en el *common law*, entre el rey y el Parlamento, que se beneficia, además, de la ausencia de graves amenazas externas después de la incorporación de Gales y de la pacificación del conflicto con Escocia tras varias decisivas victorias inglesas y la posterior unión de ambas coronas, ya a comienzos del siglo XVII, en la figura de Jacobo I. En este escenario de afianzamiento político, confianza y crecimiento de un sentimiento patriótico, al que no van a ser ajenas ambas sedes universitarias, su ligadura con la soberanía va a salir enormemente reforzada.

En realidad, tampoco había motivo para su distanciamiento. La procedencia natural de la mayoría de sus estudiantes era la zona sudoeste del país, la más poblada, y las familias de la burguesía, los propietarios rurales (*yeomen*) y los caballeros de los condados, entre las que los Tudor venían reclutando sus administradores, abogados, miembros del Parlamento y jefes militares. Por otra parte, las dos universidades, sobre todo Oxford, habían ido acumulando una serie de privilegios inusitados y su influencia había devenido tan vigorosa que la decidida oposición de sus dirigentes había bastado para abortar el intento de implantación de nuevas universidades en Northampton y Stamford. No causa extrañeza, pues, que ambas se hubiesen acostumbrado a recurrir a la protección regia¹³⁵. En contraprestación, la corona tenía asegurada una fuente inagotable de servidores eclesiásticos y civiles, preparados y leales incluso en las disputas con el Papado. Aunque esto no significa que en algunos momentos concretos no aflorasen tensiones provocadas por la violencia, la indisciplina y la vida disoluta a menudo practicadas por

¹³⁵ J. M. Fletcher, «Relations between the State and the English Universities before the French Revolutionary Wars», en A. Romano; J. Verger (eds.) *I poteri politici* (n. 5), 117-133, p. 119.

los colegiales. Sin embargo, la difusión del espíritu renacentista y, especialmente, los ecos de la reacción contrarreformista iban a modificar sustancialmente la situación en Inglaterra: por un lado, supondrán la aparición de una creciente demanda de modificaciones sustanciales en los planes curriculares, dirigidas a potenciar el estudio del griego y del latín, en combinación con un retorno a la lectura de la Biblia y de la Patrística, con el fin de fabricar una generación de estudiantes cultivada en los principios del humanismo y capaz de acompañar a los poderes públicos en el proyecto de reforma de las universidades; y, por el otro, estimulará un fructífero debate, alimentado por la toma de conciencia por parte de cada una de las confesiones enfrentadas acerca de la esencial importancia estratégica del control ideológico de las universidades¹³⁶.

Coincidiendo con el período de máximo brío de estas tendencias, las dos universidades están conociendo una evolución que va a marcar profundamente su devenir posterior. A finales del siglo XVI dejarán de constituir comunidades de maestros y alumnos que llevan su existencia por separado, sea de modo individual o bien cohabitando en pequeños grupos, para consolidarse como el conglomerado de *colleges* que venía gestándose desde las postrimerías de la edad media. Este peculiar tipo de alojamiento y de espacio de convivencia, derivado de la integración de los antiguos *halls*, que estaba originalmente conformado como una sociedad de postgraduados, aunque luego también acogerá a estudiantes no licenciados, acabará adquiriendo contenido institucional, al constituirse como una célula autónoma de enseñanza, sustentada sobre un novedoso sistema tutorial, que se consolidará como la primordial seña de identidad de este modelo, en el que la universidad propiamente dicha queda reducida a la mera función de otorgar los grados, mientras que la regla-

¹³⁶ La controversia religiosa cobrará en Inglaterra tintes de especial trascendencia dada la directa implicación de la monarquía en la Reforma. La dramática polémica sobre el divorcio de Enrique VIII y sus pretensiones de supremacía sobre la Iglesia inglesa generaron un intenso debate, en el que bajo las sutiles argumentaciones teóricas latían poderosas corrientes de oposición a la política real, lo que colocó a las universidades en el centro de la escena, tanto fruto del reforzamiento de la vigilancia sobre las mismas como de su instrumentalización por la corona a la búsqueda de defensores de sus posiciones investidos de autoridad académica. Véase J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 123.

mentación y el control de la vida escolar y el desarrollo de la actividad docente pasan a depender de unos colegios, cuyos recursos financieros, normalmente, superan muy ampliamente a los de aquella. La presencia regia esta concentrada en los más importantes de entre ellos, como es el caso del Christ Church de Oxford o el King's Hall y el Trinity College de Cambridge, en los que interviene designando a sus rectores y colocando en ellos *visitors* encargados de velar por el mantenimiento de su orden interno y la fiel observancia de sus mandatos¹³⁷. Sin embargo, a pesar de ejercer este control, los monarcas no podían ignorar el ámbito de autoridad de las universidades, que contenía la potestad de fijar sus planes de estudio y de conceder grados y la capacidad de representar al conjunto de los profesores y de los alumnos como componentes de un ente corporativo. Con todo, su posición frente al gobernante sigue siendo de una notoria debilidad, que se manifiesta particularmente acusada cuando la situación política se inclina hacia un incremento de los poderes del ejecutivo. Es el caso del periodo de dominio puritano de la *Commonwealth*, en el que cualquier asomo de disidencia detectado en las universidades fue enérgicamente reprimido mediante la expulsión de los más significados partidarios de los Estuardo y un reforzamiento de la disciplina y del orden, si bien el discurrir de las actividades académicas fue siempre respetado. Después, con la Restauración de Carlos II volverán las interferencias regias, traducidas, a la inversa, en una depuración de quienes se habían apoyado el régimen de Cromwell y en el restablecimiento en sus puestos de los adictos al monarca que anteriormente habían sido apartados.

A lo largo del siglo XVIII la relación entre la corona y las universidades fue de tácita complicidad en la preservación del clima de

¹³⁷ Fue muy habitual que las visitas corriesen a cargo de altos cargos eclesiásticos, normalmente un obispo o un arzobispo, que actuaban como delegados de la corona para fiscalizar los asuntos internos del colegio y asegurar la lealtad religiosa del clero y el adecuado cumplimiento de los designios regios. La efectividad de estas inspecciones variará dependiendo de cada institución, pero, en general, nunca se planteó una oposición abierta a las medidas dictadas por el monarca. No obstante, ello no impidió que tanto los Tudor como los Estuardo tuviesen que enfrentarse a ciertas resistencias ligadas a la existencia en las universidades de poderosas facciones confesionales distintas a la ortodoxia religiosa impuesta por la corona. Véase J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 124-129.

estabilidad alcanzado tras la Gloriosa Revolución y el asentamiento del cambio dinástico producido. La convergencia entre la pretensión de la monarquía de asegurar la supremacía de la Iglesia anglicana y de privar de base social y de posibilidades de éxito a la temida aparición de un pretendiente católico al trono y el deseo de las universidades de disipar la amenaza de una merma de sus privilegios o de la pérdida de su secular monopolio, salvaguardado frente al intento de fundar una institución rival en Durham, creará las condiciones idóneas para el sellado de una alianza que, según J. Gascoigne, en realidad, representaba un reflejo en menor escala de la existente entre Iglesia y Estado¹³⁸. Una unión cuyo fundamento íntimo radicaría en la común resistencia a cualquier movimiento de reforma, lo que explicaría que todo el siglo transcurra sin albergar ningún cambio sustancial en un panorama universitario inmovilizado durante centurias. No en vano, con independencia de que sus relaciones con el poder político no estuvieron exentas de frecuentes tensiones, Oxford y Cambridge continuaron actuando como principal cantera del clero inglés¹³⁹ y como adalides de la defensa de la religión oficial y de las pautas tradicionales de ordenación y diferenciación social. Como también siguieron instruyendo a buena parte del laicado acomodado dotado de cierto barniz educativo y acogiendo en su seno a lo más selecto de la clase política inglesa¹⁴⁰,

¹³⁸ J. Gascoigne, «Church and State Allied: the Failure of Parliamentary Reform of the English Universities, 1688-1800», en A. L. Beier; D. Cannadine; J. M. Rosenheim (eds.), *The First Modern Society. Essays in English History in honour of Lawrence Stone*, Cambridge, University Press, 1989, 401-430 (= *Science, Politics and Universities in Europe, 1600-1800*, Aldershot, Ashgate, 1998), p. 401

¹³⁹ La enorme importancia de este componente clerical queda subrayada por el dato de que a la conclusión del siglo XVIII el 70% de los graduados en Oxford ingresaban en la Iglesia, mientras que en el caso de Cambridge este porcentaje asciende hasta un 76 %. G. V. Bennett, «University, Society and Church», en T. H. Aston (ed.), *History of the University of Oxford*, V. L. S. Sutherland; L. G. Mitchell (eds.), *The Eighteenth Century*, Oxford, Clarendon Press, 1986, 359-400, p. 393. C. A. Anderson; M. Schnaper, *School and Society in England: Social Background of Oxford and Cambridge Students*, Washington, 1952, p. 8.

¹⁴⁰ Baste mencionar que todos los primeros ministros del siglo XVIII, con excepción del Duque de Devonshire y el Conde de Bute, fueron alumnos de estas universidades, lo mismo que, al menos la mitad de los miem-

lo que, sin duda, ayuda a entender la fuerte cohesión de su elite dirigente y la comunidad de intereses que liga a ésta con la jerarquía eclesiástica, forjada gracias al hecho de compartir un mismo sustrato formativo personal e intelectual.

Impermeabilizadas las universidades frente a sus embates por este férreo abrazo de la ortodoxia oficial, las ideas ilustradas debieron buscar acomodo fuera de su perímetro en lugares como las mansiones de la aristocracia rural o los cafés y clubes londinenses, e incluso en ciertas academias, creadas por grupos protestantes contrarios a la Iglesia de Inglaterra a los que estaba vedada la obtención de grados en Oxford y Cambridge, en las que hallarán sede debates relativos a cuestiones científicas que denotan el arraigo de cierta sensibilidad hacia estas nuevas corrientes. Además, existen otras organizaciones culturales, como la Royal Society o la Sociedad de Anticuarios, que también ofrecerán ámbitos de desarrollo a las actividades del pensamiento fuera de los espacios académicos. Siendo reseñable que a medida que transcurre la centuria este tipo de focos de reflexión se difundirá paulatinamente en otras ciudades distintas a la capital. Ahora bien, la desactivación, al amparo del poder establecido, del afloramiento de opiniones críticas en el seno de la propia institución no bastará para amordazar los ácidos ataques contra las universidades provenientes del exterior, que concentrarán sus argumentos en aspectos como el decreciente número de alumnos de nuevo ingreso, su mala reputación como centros de libertinaje y vida disipada, la extendida denuncia del negligente cumplimiento por los profesores de sus deberes docentes y de su deficiente formación, y su escasa adecuación a los renovadores aires traídos por la Ilustración¹⁴¹. Sin embargo, la confrontación entre el equivalente británico a los filósofos y las universidades no alcanzará el mismo tono de radicalidad que en Francia¹⁴², por lo que la asi-

bros del Parlamento. Mencionado por J. Gascoigne, *Church and State Allied* (n. 138), p. 403.

¹⁴¹ J. M. Fletcher, *Relations between the State* (n. 135), p. 131.

¹⁴² La oposición más cercana en sus planteamientos a la de los filósofos partirá de los denominados *English Commonwealth men*, situados más allá del ala más conservadora del partido wigh y admiradores de la rígida política y los cambios religiosos provocados por la Commonwealth de Cromwell, los cuales colocarán uno de sus principales puntos de ataque en Oxford y Cambridge, convertidas a su juicio en focos de proselitismo en

milación del espíritu del iluminismo por el orden establecido resultará aquí menos traumática. Este rasgo se muestra todavía más acentuado en Escocia, donde sus cuatro universidades (Aberdeen, Edimburgo, Glasgow y Saint Andrews) jugarán un papel muy destacado en la incorporación de valiosas aportaciones ligadas al impulso ilustrado producidas en la esfera de las ciencias sociales, así como en la promoción de la investigación en algunos sectores de cultivo relativamente reciente como la química, la historia natural, la astronomía y la agricultura, para las que se instauraron cátedras, que en varios casos serían ocupadas por personalidades de extraordinaria relevancia. Ejemplo notable de su temprana permeabilidad a las especialidades de nuevo cuño es el representado por la notable reputación internacional conseguida por la facultad de medicina de Edimburgo, gracias a su pionera incorporación de la medicina clínica y a su desarrollo de la psicología vitalista ¹⁴³.

A pesar del predominio de los agentes proclives al estatismo, tampoco cabe afirmar que el siglo XVIII transcurriera absolutamente huérfano de iniciativas de reforma, en especial en sus inicios, cuando mayor fuerza acumula el anticlericalismo ¹⁴⁴. Pero éstas nunca encontraron el caldo de cultivo adecuado para prosperar, sobre todo en su década final y en los primeros años de la centuria siguiente, período en el que cualquier propuesta formulada en este sentido acarrea el lastre de la aversión generada frente al cambio por los sucesos revolucionarios acaecidos en Francia y antes, incluso, en los propios territorios británicos en América ¹⁴⁵. Si bien, ello no significa que no se produjesen estimables avances como los operados en Cambridge con la sustitución del viejo programa de estu-

contra del régimen de los Hannover. J. Gascoigne, «The Universities and the Enlightenment», en *Science, Politics and Universities in Europe, 1600-1800* (n. 138), 1-13, pp. 5-6.

¹⁴³ R. G. W. Anderson; A. Simpson (eds.), *The Early Years of the Edinburgh Medical School*, Edimburgo, 1976.

¹⁴⁴ Para el caso de Oxford, véase V. H. H. Green, «Reformers and Reform in the University», en T. H. Aston (ed.), *History of the University of Oxford*, V, L. S. Sutherland; L. G. Mitchell (eds.), *The Eighteenth Century* (139) 607-638.

¹⁴⁵ La secuencia de esta sucesión de tímidas y frustradas propuestas de modernización puede seguirse en J. Gascoigne, *Church and State Allied* (n. 138), pp. 404-425.

dios de corte escolástico por un nuevo diseño curricular en el que la matemática newtoniana tendrá reservado un lugar preferente¹⁴⁶; al igual que sucede en Oxford, donde, aunque a un ritmo más pausado, también conquistarán terreno las matemáticas y las ciencias. Conociendo ambas universidades, además, una sintomática evolución en los métodos de evaluación, basada en la introducción de exámenes principalmente centrados en estas disciplinas, en reemplazo de los tradicionales, de carácter público y competitivo.

Tales modificaciones no disminuirán la peculiaridad de las dos añejas universidades inglesas respecto a sus homologas continentales, que se manifiesta, fundamentalmente, en su estructura administrativa. Así, la generalidad de las instituciones europeas de esta clase era gobernada por un comité o por un consejo, encabezado por un rector electo o un director, si bien el verdadero centro de poder residía en las juntas de las facultades, que eran las que tenían la potestad para realizar el nombramiento de los oficiales y de los encargados de su funcionamiento. Por el contrario, en las universidades inglesas las facultades habían perdido, prácticamente, sus atribuciones con excepción de la concesión de los grados superiores. En Oxford el máximo poder efectivo recaía en el Vice-Canciller, que no constituía un cargo electo, sino que era designado por el meramente honorífico y ausente Canciller (*Chancellor*), un noble que, a su vez, resultaba nombrado con carácter vitalicio mediante una votación. Las actuaciones del Vicecanciller estaban, además, supeditadas a las decisiones del *Hebdomadal Board*, órgano oligárquico compuesto por los jefes de los distintos *halls* y *colleges* y por los dos censores (*proctors*). Como consecuencia de este esquema organizativo, el control de esta universidad estaba —al igual que en Cambridge— en manos de los colegios y no de las facultades. Situación que tiene mucho que ver con una forma de vertebración de los estudios que se aleja de la vigente en las demás universidades europeas, en las que la facultad de Artes había quedado relegada desde la baja edad media a un papel secundario, como una especie de centro de inserción postescolar de unas enseñanzas propedéuticas destinadas a proporcionar las herramientas conceptuales y analíticas

¹⁴⁶ Véase J. Gascoigne, *Cambridge in the Age of Enlightenment. Science, Religion and Politics from the Restoration to the French Revolution*, Cambridge, University Press, 1989.

precisas para el estudio de las consideradas ciencias mayores: teología, derecho y medicina. En contraste, este proceso de degradación no se dio nunca en Inglaterra; más bien, la evolución había sido la inversa, ya que a partir de la reforma anglicana el mayor volumen de sus estudiantes estará, precisamente, concentrado en las humanidades —entre las que en Cambridge se cuentan las matemáticas— y en la filosofía. Las razones son fáciles de resumir: el fundamento judicial y consuetudinario del *common law* privaba de utilidad no puramente académica al estudio del derecho civil; la Iglesia de Inglaterra no exigía completar cursos teológicos especializados en un seminario o en la facultad para la ordenación de sus ministros; finalmente, con la salvedad de unas pocas instituciones reservadas a las capas aristocráticas, como Eton o Westminster, las escuelas de gramática limitaban su área de actividad al griego y al latín, apenas anticipando, por lo tanto, el amplio espectro disciplinar abarcado por las facultades de Artes¹⁴⁷.

Lo cierto es que esta preponderante inclinación hacia las enseñanzas humanísticas tendrá un peso fundamental en el gran protagonismo alcanzado por los colegios, ya que por su origen y su funcionamiento constituían la institución idónea para acoger, alojar y proveer las necesidades de los estudiantes más jóvenes. Por añadidura, durante la segunda mitad del siglo XVI y la primera del XVII darán cobijo al desarrollo de otro rasgo plenamente identificador del modelo universitario británico como es el método pedagógico de la tutoría. Una invención gestada en las escuelas municipales con el fin de imprimir mayor agilidad al estudio del griego y el latín, que, apartándose del tradicional recurso invariable a la *lectio* de una hora de duración, combinará las explicaciones teóricas con los ejercicios prácticos en la clase y el trabajo personal. Sin embargo, todavía no había llegado a producirse el tránsito hacia la técnica de la atención al alumno de forma individualizada o en pequeños grupos sobre la base de previas lecturas recomendadas y guiadas por el profesor, que es una innovación cuajada, ya en sede universitaria, en Oxford y Cambridge, y que se convertirá en el eje central de su sistema docente, en un factor esencial de atracción de estudiantes y en un elemento clave en la consolidación de la poderosa trama colegial como el núcleo primordial en la vida de ambas

¹⁴⁷ L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 79-82.

universidades¹⁴⁸. No podemos dejar de mencionar, en fin, la importancia que en el éxito de este modelo tendrá su adecuación a las preferencias de una aristocracia terrateniente que, identificada con la cultura y la ética del humanismo, enviará a sus hijos en abundante número a Oxford y Cambridge, con el fin de que recibiesen una sólida formación no necesariamente encaminada hacia la mera preparación de su futuro profesional mediante la simple obtención de un grado. Actitud a la que incluso se mantendrá fiel cuando, ya en el siglo XVIII, proliferen otras entidades educativas susceptibles de satisfacer sus apetencias¹⁴⁹.

Curiosamente, la considerable distancia creada entre esta original fórmula triunfante en Oxford y Cambridge y las vigentes en las universidades de la Europa continental no será mayor que la que las separará de sus homólogas escocesas, en las que, junto a la relativa vitalidad de las facultades de artes, también las otras facultades continúan ejerciendo como lugar de paso obligado en la formación de los clérigos los abogados y los médicos. Además, las facultades no pierden aquí su posición como órgano principal de la administración universitaria, siendo absolutamente excepcional —solo en Saint Andrews— la fundación de colegios de carácter residencial, sin que, por otra parte, aspiren nunca a conquistar la autonomía académica característica de los colegios ingleses. Del mismo modo que, sostenidas las universidades por una fuerte financiación pública, y accesibles, por tanto, para las clases populares, tampoco importarán el sistema tutorial, manteniéndose las propias facultades de artes fieles al viejo método de la *lectio* impartida de manera colectiva. No obstante, sí merece ser destacado que la universidad escocesa amparará algunas transformaciones significativas, entre las que es digna de mención la supresión del llamado *regenting system*, por el cual un instructor se hacía cargo del seguimiento de varios estudiantes a todo lo largo de su carrera, y su sustitución por un régimen de especialización de los profesores en las diversas ramas del conocimiento, que coadyuvará decisivamente al progreso de cada una de las mismas. Además, como rasgo común, sus cuatro representantes exhibirán siempre —también a lo

¹⁴⁸ Un excelente estudio sobre el funcionamiento de los colegios en este período lo es el de E. G. W. Bill, *Education at Christ Church, Oxford, 1660-1800*, Oxford, Clarendon Press, 1988.

¹⁴⁹ L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 82-83.

largo del siglo XIX— un talante abierto y flexible, que propiciará la introducción de innovadoras disciplinas, fruto de iniciativas locales que en ningún caso intentan seguir ejemplos foráneos.

Llegados a los albores del siglo XIX, tenemos que el paisaje universitario británico está compuesto por una única universidad irlandesa, el Trinity College de Dublín, las dos inglesas y las cuatro escocesas. Paralelamente, habían ido apareciendo otras instituciones que trataban de paliar las carencias de éstas a través de iniciativas privadas o municipales, dando lugar a una fragmentación del sistema de educación superior que lo privaba de coherencia. Por lo que atañe a la situación en Inglaterra, durante la primera mitad de la centuria el monopolio exclusivo de Oxford y Cambridge persiste casi inalterado. Tras una prolongada etapa de estancamiento, arrastrada a lo largo de la mayor parte de la centuria precedente, poco a poco se perciben síntomas de recuperación en cuanto al número de alumnos matriculados, aunque éstos nunca llegan a superar la cifra de un millar¹⁵⁰. Escasez que cabe achacar a que la obligación de residir en los colegios, el elevado coste de los estudios, la falta de preparación para el ejercicio profesional, salvo para la dedicación clerical, y el requisito de pertenecer a la Iglesia anglicana¹⁵¹ reducían sensiblemente la vocación de los potenciales estudiantes. En realidad, los cambios más importantes afectan a la adopción de formas de evaluación basadas en procedimientos más rigurosos y completos. Lo que no cambia es la gran autonomía de la que disfrutaban ambas universidades gracias a su rico patrimonio y a sus estrechos vínculos con los poderes eclesiásticos¹⁵². Dato que encaja perfecta-

¹⁵⁰ Datos precisos al respecto los proporciona L. Stone, «The Size and Composition of the Oxford Student Body, 1580-1910», en L. Stone (ed.), *The University in Society*, Princeton, University Press, 1974, 3-109.

¹⁵¹ Nadie podía matricularse en Oxford sin suscribir los denominados Treinta y Nueve Artículos (de la Iglesia de Inglaterra). En Cambridge a los disidentes religiosos sí se les permitía ser miembros de la Universidad, pero tenían vedada la concesión de becas, la pertenencia a las asociaciones estudiantiles y la obtención de grados. A. H. Manchester, «Government and the Universities in England and Wales. 1800-1990», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici* (n. 5), 213-220, p. 214-215.

¹⁵² Este elevado nivel de independencia llevó a una abierta hostilidad frente a cualquier asomo de intervencionismo por parte del Estado, que, sin embargo, iría en disminución con el transcurso del tiempo. Ejemplos

mente con un planteamiento educativo que sigue ligado al objetivo primordial de suministrar la formación general propia de una persona distinguida, en la que la moralidad tiene una importancia equiparable a la adquisición de conocimientos. De ahí la baja proporción de alumnos por cada profesor en comparación con la habitual en el resto de Europa o el marchamo meritocrático que transpira el tipo de exámenes conducente a la obtención del grado de honores, ya que confería una cualificación muy valiosa con vistas al desarrollo de una carrera posterior, debido a la exigente prueba de capacidad intelectual que suponía su superación para los aspirantes¹⁵³.

Hasta mediados del siglo XIX las universidades inglesas sobrevivirán como una auténtica anomalía dentro del panorama universitario europeo. Su ubicación externa a las corrientes de industrialización y de intensificación de las relaciones comerciales y su anclaje en una orientación reducida a la conformación del carácter del individuo y la preservación de los privilegios de clase las dejaba fuera de la posibilidad de convertirse en referencia fuera de su propio país. Será, pues, solamente a partir de dicho momento cuando, empujadas por la presión gubernamental, comenzarán a dar pasos hacia su modernización. De hecho, Oxford llevaba cincuenta años ensayando tímidas reformas que, a pesar de haberlas dotado de mayor consistencia y seriedad, realmente no habían modificado en lo más mínimo la esencia de sus longevas estructuras, aunque, paradójicamente, habían empezado a despertar algún interés en ciertos visitantes extranjeros, no precisamente por lo avanzadas de sus soluciones, sino, todo lo contrario, por su sorprendente tradicionalismo. Por esta misma razón, durante el mismo período habían ido brotando abundantes demandas de renovación, procedentes, sobre todo, de las inmediaciones del partido Whigt y de otros sectores aun más radicales, que insistían en denunciar la falta de utilidad de los títulos universitarios frente a las necesidades del mundo coetáneo. Incluso, ya se dejaban oír voces en el seno de la propia universidad, pidiendo un aumento de su contribución al progreso de la investigación mediante una ampliación del número de profesores especializados y una mejora general en su status¹⁵⁴. Sin embargo, a pesar

de estas situaciones los ofrece A. H. Manchester, *Government and the Universities* (n. 151), p. 214.

¹⁵³ C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 54.

¹⁵⁴ L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 126-127.

del paulatino recrudescimiento de estos requerimientos, tanto Oxford como Cambridge habían conseguido soslayar las distintas propuestas formuladas para remover sus viejos cimientos. Según Brockliss, las causas que explican su exitosa resistencia son diversas. La principal, que las Islas Británicas nunca sufrieron una revolución o una derrota militar, lo que habría facilitado la ruptura de su aislamiento y la asimilación de los aires de cambio procedentes desde el continente ¹⁵⁵, que si algo provocaron fue, justamente, un ascenso en la tendencia de la clase pudiente a enviar sus hijos a estas instituciones, dado que parecían garantizar la vigencia de la ortodoxia religiosa y política. En segundo lugar, en Inglaterra la crítica utilitarista apenas tuvo fuerza debido a una falta de apoyo por parte de las corporaciones de médicos y abogados, ligada, primordialmente, en contraste con lo que sucedía en otros países, a la inexistencia de unos criterios claros acerca de las etapas educativas cuya superación debía ser exigible para el ingreso en las profesiones liberales ¹⁵⁶. También hay que tener en cuenta otro sorprendente factor, determinado por la participación activa de representantes de Oxford en el debate suscitado a nivel europeo sobre la reforma de las universidades, sosteniendo posiciones que, lejos de plegarse a los reproches recibidos, se basarán en la defensa, premiada con un relativo crédito, de su propio modelo, centrado en el cultivo de las humani-

¹⁵⁵ Las cosas hubieran resultado, probablemente, muy diferentes si la guerra con Francia no se hubiese saldado con una gran victoria, que provocó una oleada de autocomplacencia respecto a la situación reinante, en todas sus formas. Por eso, las reclamaciones reformistas cayeron en tierra baldía ante un espíritu de continuidad que estaba también muy arraigado entre la clase política. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 128.

¹⁵⁶ La Iglesia anglicana se mostró siempre reacia a la imposición de un adiestramiento teológico obligatorio, no creándose el primer colegio para graduados hasta la década de 1830. Por lo que se refiere al ejercicio de la abogacía, también se mantuvo la larga tradición del reclutamiento basado simplemente en el aprendizaje práctico, excepción hecha del requisito de realizar cursos de formación práctica en los *Inns of Court* que recaía sobre los *barristers*. Finalmente, tampoco el creciente número de practicantes de la medicina tuvo repercusión alguna sobre las vías de formación, aunque sí se endurecieron notablemente las condiciones para la obtención de las licencias. L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), p. 129.

dades y las matemáticas. Asimismo, conviene recalcar la influencia de la confesionalidad oficial de la sociedad inglesa¹⁵⁷, capaz de desactivar las pretensiones de los partidarios más obstinados de una honda transformación, aunque ello no impedirá que los miembros de otras opciones religiosas pudiesen fundar sus propias escuelas, acordes con sus creencias, o —bastante habitual entre los católicos— que enviasen a sus hijos a educarse fuera de las fronteras del país o a las, más progresistas, universidades escocesas. Ello sin olvidar los esfuerzos desplegados a partir de 1790 para integrar en el sistema de enseñanza a todos estos grupos de desafectos. Por último, es preciso poner en consideración la extraordinaria riqueza material de la que gozarán los colegios, suficiente para financiar sus programas de estudios exclusivamente con sus fondos privativos, sin necesidad de recurrir a las ayudas estatales. La suma, en fin, de todos estos ingredientes es la que permitirá a las universidades inglesas permanecer a resguardo de los vientos de cambio que soplaban desde el otro lado del mar.

Tan enraizada estaba la peculiar idiosincrasia de Oxford y Cambridge que cuando, por fin, a raíz de la Royal Comisión de 1855, se desencadenó la ofensiva contra su perpetuación, su añejo engranaje apenas salió dañado, ya que, si bien vieron seriamente disminuido su carácter confesional —definitivamente extirpado en 1871—, conservaron otros rasgos no menos definitorios de su identidad esencial como instituciones corporativas integradas por una pluralidad de colegios independientes, en los que eran impartidas enseñanzas volcadas hacia las artes y las ciencias, no directamente vinculadas a un futuro desempeño profesional. No obstante, a los ojos de la ciudadanía su propensión al inmovilismo comenzaba a retratarlas como incapaces de proveer al país de los ingenieros, médicos, abogados, funcionarios y científicos de los que éste precisaba para dar soporte a su expansión¹⁵⁸. Es más, un acontecimiento como la

¹⁵⁷ Así ha sido subrayado por J. D. Clark, *English society, 1688-1832: ideology, social structure and political practice during the Ancien Regime*, Cambridge, University Press, 1985.

¹⁵⁸ Esta sombría conclusión también se extendía entre las propias instancias oficiales. Por ejemplo, centrándonos en el terreno de los estudios de derecho, en 1846 un Comité establecido por la Cámara de los Comunes para examinar el estado de los mismos remitía con unánime acuerdo la siguiente aseveración: «all who were interested in legal education had more

celebración de la Exposición Universal de Londres de 1851 no hizo sino magnificar la evidencia del atraso británico frente al avanzado grado de desarrollo científico propiciado por el sistema universitario alemán, que empezaba a despertar una sincera admiración. De hecho, la alarma generada en la opinión pública por esta constatación dio pie a la expresión de las primeras voces reclamando una intervención del Estado en el terreno de la ciencia, hasta entonces enteramente gestionado desde la iniciativa privada.

La inaplazable adaptación a las exigencias de la industrialización iba a tener que canalizarse, por tanto, a través del expediente de la quiebra del secular monopolio ejercido por las dos antiguas universidades. Esta ruptura había sido ya intentada a lo largo del siglo XVIII mediante el establecimiento a cargo de grupos de disidentes religiosos de diversas academias. Pero el auténtico incentivo vendrá traído de la mano de la progresiva densificación del tejido industrial, del crecimiento de las grandes ciudades y de la toma de conciencia nacional acerca de la urgencia de la exploración de nuevos ámbitos de conocimiento. El primer hito en esta dirección hay que situarlo en la creación, en 1828, del primer colegio laico, el University College de Londres, fruto de la iniciativa de un consejo nacido, con el fin de recaudar los fondos necesarios para su financiación, como resultado de la confluencia de los intereses de diferentes sectores deseosos de poner fin al abrumador dominio de Oxford y Cambridge. Solamente un año más tarde, en respuesta a esta amenaza, la alianza entre los *tories* y la jerarquía anglicana daría lugar al surgimiento, también en la capital de un competidor, el después denominado Kings College, que, a pesar de reproducir la exigencia de que sus profesores perteneciesen a la Iglesia de Inglaterra, relajaba las condiciones de ingreso hasta, prácticamente, equiparlas a las de su rival,

or less modified recognition of the inefficiency of the present system, the injurious consequences which have resulted from its continuance, and the urgent necessity of immediate alteration, both in reference to extent and improvement». Un juicio que no solo se sustentaba en lo que ocurría en las universidades, sino también respecto a otras formas de la educación jurídica como, en particular, las prácticas efectuadas en los despachos de abogados. Pues, en realidad, únicamente en el University College de Londres se ofrecía un verdadero curso jurídico, mientras que en Oxford y Cambridge su presencia se puede decir que era virtualmente inexistente. Citado por A. H. Manchester, *Government and the Universities* (n. 151), p. 216.

con el que por decisión gubernamental acabaría fusionándose en 1836, bajo la etiqueta de University of London, recibiendo simultáneamente la capacidad de otorgar grados. Inaugurada, así, la senda de la diversificación de la geografía universitaria, en las décadas siguientes asistimos, normalmente al amparo de donaciones particulares, a veces acompañadas por el apoyo de los sindicatos o de las administraciones municipales, a la aparición, en ocasiones producto de la transformación de otros centros preexistentes, como los *Mechanics Instituts*, de diferentes focos universitarios situados en ciudades provinciales como Durham (1832) Manchester (1851), Aberystwyth (1872) Leeds y Birmingham (1875), Bristol (1876) Sheffield (1879) Liverpool y Nottingham (1881), Cardiff y Bangor (1884), Reading (1902) y Southampton (1902). Se trata del mismo impulso privado que había dado origen, en 1831, a la dinamizadora actividad de la *British Association for the Advancement of Science*, que será pionera en la conformación de las comisiones informativas que, a la larga, condujeron a la constitución de sucesivas Reales Comisiones encargadas de analizar, con carácter oficial, los problemas generados en la esfera de la enseñanza superior por los profundos cambios socioeconómicos que venían operándose¹⁵⁹. Comisiones que cobrarán una trascendencia fundamental, ya que sus demoledores informes tendrán una influencia decisiva en la definitiva entrada en crisis del sistema de colegios en beneficio de las universidades, que, a su vez, experimentarán una racionalización de su funcionamiento y la liberalización de los herméticos y elitistas criterios sociales y religiosos de admisión que hasta entonces cerraban el acceso a las aulas a importantes capas de la población. Al mismo tiempo que facilita-

¹⁵⁹ Las más importantes comisiones reales tuvieron lugar en 1858 y 1877, y se centraron, principalmente, en la reforma de las instituciones preparatorias para el ingreso en las dos grandes universidades. A su semejanza, también se constituirán otras como la *Newcastle Commission*, que inició sus investigaciones en torno a la educación elemental en 1858, rindiendo sus conclusiones en 1861, la *Clarendon Commission*, que realizó sus trabajos sobre los colegios públicos en 1864 y la *Taunton or Schools Inquiry Commission*, que culminó su informe sobre las escuelas primarias y secundarias privadas en 1868. En su conjunto, todos estos informes conformaron una especie de estudio de financiación estatal sobre la totalidad del plan educativo de Inglaterra y supusieron un primer intento de sistematizarlo y de dirigirlo. J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 179-180.

rán la introducción de nuevos objetos de aprendizaje e investigación, la subordinación de la obtención de ayudas y becas al mérito individual, por encima de lo apropiadas de las conexiones familiares, y la adecuación de los procedimientos universitarios a los fijados para encauzar las subvenciones estatales y disciplinar los exámenes encaminados hacia la obtención de un puesto en los servicios civiles¹⁶⁰.

Este importante vuelco acabará afectando también a Oxford y Cambridge, obligadas legalmente a la admisión de estudiantes no anglicanos y de mujeres, lo que contribuirá a un estimable aumento del número de colegiales. Además, ambas se muestran gradualmente receptivas a un más amplio abanico de disciplinas, con la incorporación, junto a los estudios clásicos y las matemáticas, de las ciencias naturales, la historia, el derecho y las lenguas extranjeras¹⁶¹. Pero lo que este giro comportará, principalmente, será la configuración de una nutrida red de centros investidos de la facultad de otorgar títulos. De tal modo que, frente a la reducida exclusividad secular, a partir 1870 por vez primera es posible detectar la emergencia de un verdadero sistema universitario inglés, que se organiza en tres escalones: el integrado por las dos venerables universidades, que pugnan por ajustar sus estructuras a las nuevas exigencias, el representado por la Universidad de Londres, poderosamente expandida mediante la absorción de diversas prestigiosas instituciones especializadas, como la Royal School of Mines, el Royal College of Science, el Central Technical College o la célebre London School of Economics, y, por último, las denominadas universidades cívicas periféricas, dotadas de la potestad de conceder sus propios grados. El dato más llamativo observable dentro del proceso conducente a este mudado escenario reside, paradójicamente, en el protagonismo tomado por el Parlamento mediante la formación de las citadas reales comisiones y otras medidas de estimulación de las reformas en el seno de las universidades, que contrastan con el dis-

¹⁶⁰ R. O. Berdahl, *British Universities and the State*, Berkeley, Los Ángeles, 1959, pp. 30-35. Citado por J. Herbst, *University and government* (n. 5), p. 178.

¹⁶¹ Puede seguirse en C. Harvie, «Reform and Expansion, 1854-1871», en *The History of the University of Oxford*, vol. VI, M. G. Broca; M. C. Curt-hoys (eds.), *Nineteenth Century Oxford*, Part. I, Oxford, Clarendon Press, 1997, 697-730. Para Cambridge, P. Searby, *A History of the University of Cambridge*, vol. III, *1750-1870*, Cambridge, University Press, 1992, 472-506.

creto papel jugado por las instancias de gobierno, lo que se refleja en la ausencia de unos mecanismos de control y administración de la trama educativa nacional equiparables a los articulados en Prusia o en Francia. Ello determina, por ejemplo, que a falta de un marco estatal de certificaciones, sean las reglas del mercado plasmadas en el sello de aptitud conferido al graduado por la reputación alcanzada por su colegio de procedencia las que condicionen, fundamentalmente, el nivel de reconocimiento de su trayectoria académica individual. Esta inhibición gubernamental tiene, también, mucho que ver con la destacada participación en la creación de las nuevas sedes universitarias de adinerados benefactores locales y de unas autoridades municipales que se mostrarán dispuestas a promocionar las más productivas actividades industriales o comerciales de sus ciudades. Al igual que deja sentir su peso en su pronunciada inclinación hacia la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales y sociales, en su firme soporte a la investigación y en el acogimiento de especialidades antes tan ajenas a las preocupaciones vertidas en los programas universitarios como la construcción de buques o la agricultura. Aunque lo anterior tampoco permite ignorar el notable acrecimiento de la inversión de fondos públicos comprobable, incluso, en Oxford y Cambridge, que hasta entonces habían sido capaces de sostenerse con sus propios ingresos. En todo caso, a consecuencia de esta evolución, podemos concluir que en Inglaterra va a funcionar, todavía más que en Francia, una suerte de principio federativo, que a falta de una regulación estatal unitaria, tratará de introducir un elemento de uniformidad en la, a menudo, contradictoria pluralidad de soluciones organizativas locales.

En consonancia con estos avances en la diversificación y la modernización de las estructuras universitarias, las décadas finales del siglo XIX son testigos de un indudable progreso en la investigación científica, que hasta el momento había permanecido abandonada en brazos de la iniciativa particular y en ámbitos ajenos a las universidades. El camino había sido preparado por la *Royal Society of London for Improving Natural Knowledge*, cuya labor resultará esencial para la extensión de la intervención estatal en la esfera de la investigación básica¹⁶². También hay que valorar el respaldo a su

¹⁶² R. MacLeod, «The Royal Society and the Government Grant: Notes on the Administration of Scientific Research», 1849-1914, en *The Historical Journal*, 14 (1971), 323-358.

desarrollo e institucionalización ofrecido por la *British Association for the Advancement of Science*, claro ejemplo de la combinación entre lo público y lo privado que caracteriza al sistema universitario inglés¹⁶³. Incluso una institución originalmente tan poco volcada hacia esta faceta como Oxford hubo de plegarse a la evidencia de que la investigación debía ganar un espacio creciente en la vida universitaria. La adaptación a esta ineludible realidad no tenía, además, porque ser traumática, ya que, no respondiendo al esquema típico de la universidad de sesgo profesional, dominada por el derecho y la medicina, su orientación preferente hacia ramas como las matemáticas, la filología, la historia y las ciencias naturales coincidía casi plenamente con las principales áreas de atención sobre las que, en esta etapa finisecular, se enfocaban los esfuerzos investigadores. Con la particularidad añadida de que la conjunción entre la asimilación de esta nueva ética y otros elementos tan típicos de esta universidad como la larga tradición de independencia frente al control estatal y la permanente percepción de fondos privados iba a revestirla de unos perfiles y una visibilidad exterior frente al, hasta entonces, bastante cerrado ambiente académico inglés, que la convertirán en un modelo envidiado y enormemente influyente en el resto del mundo angloparlante, marcando la pauta a seguir en las fundaciones universitarias realizadas a partir de este momento, tanto en Inglaterra como en los territorios del Imperio Británico y en los Estados Unidos, lo que a la postre será decisivo en su extraordinaria capacidad expansiva.

Las transformaciones operadas en este cierre de siglo como resultado de la adaptación a las nuevas circunstancias van a dejarse sentir también en una evolución de la función social desempeñada en Gran Bretaña por las universidades. Es verdad que Oxford y Cambridge siguen conservando todavía, en buena medida, su condición de coto reservado a las capas económica y culturalmente más elevadas. Pero a las demás universidades, y en particular a las escocesas, comienzan a afluir numerosos estudiantes provenientes de la mediana y pequeña burguesía y cada vez más, gracias a las modestas tasas establecidas y a una generosa política de ayudas y becas, algunos de extracción trabajadora. Otro rasgo igualmente destacable del devenir de las universidades inglesas en la segunda mitad de la centuria reside en el creciente énfasis colocado en la revalorización de la carre-

¹⁶³ P. Schiera, *Modelli di Università* (n. 79), p. 22

ra profesoral, lo que ayudará a dinamizar un proceso de profesionalización de la ciencia y de la enseñanza superior que se pone de manifiesto en la proliferación de los laboratorios, los museos y las salas de conferencias como espacios plenamente integrados en la vida académica¹⁶⁴. Con todo, a pesar de todos estos cambios, la posibilidad de seleccionar a los mejores alumnos y su atinada aceptación de la conveniencia de moldear sus planes de estudio en concordancia con las demandas sociales del momento va a permitir a las dos grandes universidades tradicionales continuar dictando directrices académicas adoptadas como generales y propias por las recién llegadas. Una supremacía generalmente asumida, que justifica la permanencia inalterada de las claves esenciales ordenadoras del modelo universitario vigente en Inglaterra: es decir, una posición dominante de los colegios, un sistema basado en el contacto personal y la supervisión directa del trabajo de los alumnos y la existencia de un elenco muy asentado de disciplinas dotadas de un rango prominente, que obstaculiza seriamente la posibilidad de introducir otras jóvenes materias como la sociología o la ciencia de los negocios¹⁶⁵.

Algo que, finalmente, puede resultar sorprendente es que esta imitada variante universitaria inglesa es, probablemente la que más cercana se muestra a la materialización del ideal humboldtiano. La soñada imagen de una universidad en la que los profesores y los estudiantes cooperasen con entusiasmo en la profundización del conocimiento no era fácil que cuajase en instituciones como las alemanas, claramente enfiladas hacia la preparación de eficaces profesionales, lo que acabará traducéndose en que únicamente los alumnos más brillantes disfrutasen verdaderamente de las ventajas de instrumentos pedagógicos como los seminarios y los laboratorios, mientras que la mayoría de sus compañeros continuarán atados, igual que antes, a la vieja lección magistral. En contraste, favorecido por el enorme prestigio conquistado por los autores alemanes en el terreno de los estudios clásicos¹⁶⁶ y por la vocación investiga-

¹⁶⁴ B. Wittrock, *Las tres transformaciones* (n. 46), p. 350.

¹⁶⁵ C. Charle, *Patterns* (n. 44), pp. 62-63. Acerca de este período resulta de especial interés: D.K. Müller; F. Ringer; B. Simon (eds.), *The Rise of the Modern Educational System, Structural Change and Social Reproduction 1870-1920*, 3.^a ed.; Cambridge, University Press, 1989.

¹⁶⁶ Conforme a la cita aportada por W. Rüegg, *Themes* (n. 6), p.11, en la revista *Quarterly Review*, 51 (1834), pp. 144-145, se afirmaba que en Ale-

dora traída consigo por muchos estudiantes británicos de regreso de sus estancias en Alemania, no parece exagerado afirmar que en el transcurso de la centuria Oxford y Cambridge se adhieren progresiva y nítidamente a la concepción universitaria germánica. Hasta el punto de que la plasmación del anhelo inspirador del modelo iniciado con la creación de la Universidad de Berlín conseguirá ocupar en ellas un lugar capital, gracias a la preservación de su autonomía corporativa y colegial, su orientación hacia una educación no profesional¹⁶⁷ y un sistema de tutorías, que luego veremos generalizado en el espacio anglo-norteamericano. De tal manera que la vieja aspiración contenida en el concepto de *Bildung*, al final habría obtenido un mayor arraigo en este ámbito que en su propio país de origen. Con la virtud adicional de que su persecución no se restringe a un grupo selecto de estudiantes, sino que alcanza a su totalidad, en consonancia con la prioridad absoluta que se concede al crecimiento de su estatura moral e intelectual¹⁶⁸. A lo que se suman la inclusión en sede universitaria —y no trasladada a institutos, como en Alemania— de la dimensión tecnológica, y la sólida pervivencia de la vocación empirista típicamente británica. Factores, en definitiva, que explican la pronta recuperación de su posición puntera en el contexto europeo.

5. *Especificidad de otros países sin modelo universitario propio: los ejemplos de Italia y España*

Frente a la marcada personalidad de los tres grandes modelos universitarios que hemos visto consolidarse a lo largo del siglo XIX, en el resto del territorio europeo coexiste una amplia diversidad de sistemas nacionales, en los que, con mayor o menor intensidad, se

mania, donde su criticismo histórico había transformado los estudios bíblicos y clásicos, se había alcanzado un nivel en este campo muy difícil de emular para los británicos.

¹⁶⁷ Entre otras cosas porque sus objetivos educativos apuntan hacia horizontes más ambiciosos. Interesa, al respecto, R. H. Soffer, *Discipline and Power. The University, History, and the Making of an English Elite, 1870-1930*, Stanford, University Press, 1994

¹⁶⁸ Así lo sostiene L. W. B. Brockliss, *The European University* (n. 7), pp. 132-133.

dejan sentir las influencias de esta triada de referentes, y especialmente la de las soluciones francesa y alemana. Por ello, en este último apartado me centraré en el análisis de la evolución producida en dos de estos casos, que me parecen particularmente significativos: el italiano, por la fuerte presencia simultánea de elementos procedentes de ambas opciones dominantes, dentro de un insólito eclecticismo, que alberga, también, rasgos comunes a otros sistemas, y el español, por constituir una variante aparentemente adornada de algunas características afines a pautas ajenas, pero que, en realidad, es, esencialmente, el resultado de una trayectoria histórica propia, que no oculta un nítido reflejo del acentuado retraso que en éste, como en tantos otros aspectos ligados a la cultura y el pensamiento, muestra en este siglo nuestro país respecto a las corrientes más avanzadas presentes en el continente.

En lo que atañe a las universidades italianas, la imagen que transmiten los estudios que han explorado su situación en el siglo XVIII es la de la existencia de una profunda crisis que afecta tanto a los caducos métodos docentes como a la pobre asistencia a las aulas, de las que, evaporado su enorme atractivo precedente, los estudiantes transalpinos habían desaparecido casi por completo¹⁶⁹. La relajación moral, el abandono a las costumbres disolutas y la práctica de la violencia, habituales entre muchos de los alumnos, tampoco contribuían en nada al mantenimiento de su prestigio, justificando la deserción de una nobleza que prefería enviar a sus hijos a escuelas privadas donde quedaban a resguardo de tales peligros. No sorprende, entonces, que muchas de las cátedras se hallasen vacías y que la figura del docente hubiese perdido ya cualquier vestigio de su antiguo reconocimiento social. Ni que sus títulos, concedidos sin sometimiento a requisito alguno de conocimiento a quien, simplemente, pagase las elevadas cantidades precisas para su obtención, apenas tuviesen ya valor¹⁷⁰. Hay que admitir, no obstan-

¹⁶⁹ Un dato contundente, entre 1772 y 1796, los únicos no italianos matriculados en la Universidad de Pavía fueron un vienés y dos suizos. M. C. Zorzoli, *Le tesi legali all'Università di Pavia nell'età delle riforme: 1772-1796*, Milán, La Goliardica, 1986. Citado por H. de Ridder-Symoens, *La movilidad* (n. 58), p. 469.

¹⁷⁰ Testimonios de la época, como los de Luigi Ferdinando Marsigli o Simone Stratico, abundan en esta visión pesimista, subrayando problemas como la ausencia de laboratorios y bibliotecas, la práctica generalizada de

te, que este cuadro de decadencia no es válido para algunas instituciones religiosas de ganada fama, y en especial para las escuelas jesuíticas. Además, las universidades padecían la competencia de toda una pléyade de centros tanto laicos como eclesiásticos que, beneficiándose de la autorización regia o papal, impartían clases, otorgaban grados y aprobaban el ejercicio de las artes y oficios. Frente a este poco halagüeño panorama, los elementos comunes que caracterizan la evolución de las universidades italianas a lo largo de esta centuria son, fundamentalmente: una creciente intervención estatal tendente a romper el fuerte predominio eclesiástico en la educación superior; la dificultad de la renovación de las técnicas didácticas y un incremento del control y de las exigencias de cualificación proyectadas sobre las actividades profesionales mediante un reforzamiento de las conexiones entre los cursos universitarios, los grados académicos y las oportunidades de hacer carrera¹⁷¹.

Los primeros intentos de romper con la descrita inercia negativa van a aparecer en los inicios del *Settecento*, localizándose en aquellos territorios donde el poder del gobernante estaba menos condicionado por otras autoridades, y normalmente inscritos dentro de un plan más ambicioso de reforma general de la administración. El proyecto más temprano, ampliamente imitado luego por otros ensayos regeneradores, fue el promovido entre 1720 y 1729 en la Universidad de Turín por Víctor Amadeo II de Saboya, que estuvo basado en la realización de previos informes sobre el funcionamiento de algunos de lo más reputados focos universitarios italianos y extranjeros, y que sentó un sólido precedente de fuerte control político por parte del príncipe sobre todo el proceso educativo¹⁷².

la duplicación de lecciones, el escaso reconocimiento disfrutado por las disciplinas científicas y técnicas o el acusado conservadurismo de los colegios. E. Verzella, «La crisi dell'assetto corporativo e le riforme universitarie», en G. P. Brizzi; P. del Negro; A. Romano (eds.) *Storia delle Università in Italia*, vol. I, Messina, Sicania, 2007, 159-191, pp. 160-161.

¹⁷¹ M. Roggero, «Italian Universities during the Eighteenth Century», en F. Cadilhon, *Universités et institutions universitaires européennes au XVIIIe siècle: entre modernisation et tradition*, Burdeos, Presse Universitaires, 1999, 149-156, pp. 151-153.

¹⁷² D. Carpanetto, «La Università nel XVIII secolo, en *Storia di Torino*, vol. 5., *Dalla città razionale alla crisi dello Stato d'antico regime (1730-1798)*, Turín, 2002. Un análisis detallado del devenir de su Facultad jurídica a lo largo de este siglo lo ofrece D. Balani, *Toghe di Stato. La facoltà*

Este ejemplo piamontés fue seguido en otros lugares, teniendo su más acabada concreción en la honda reestructuración organizativa culminada, ya tardíamente, entre 1771 y 1773, en la Universidad lombarda de Pavía gracias al impulso de la emperatriz austriaca María Teresa. Aunque también merecen mención otras iniciativas renovadoras como las localizadas, todavía en la primera mitad de la centuria, en la Sapienza, Bolonia, Padua y Nápoles¹⁷³. La oleada reformista no se detendrá, sin embargo, en la segunda parte del siglo, en la que sobresale, por su alcance, la política desarrollada en la Toscana por Pedro Leopoldo, hijo de María Teresa, en el marco de un programa global de modernización administrativa, religiosa y económica, que, entre 1776 y 1778, afectará a las importantes sedes universitarias de Pisa y Siena. Movimientos en análoga dirección se produjeron, también, en las universidades sardas de Cagliari y Sassari¹⁷⁴, de nuevo en Padua¹⁷⁵, y en otras como Parma, Modena¹⁷⁶ y Ferrara¹⁷⁷. No cabe negar que algunas de estas reformas tuvieron unos efectos profundos y duraderos, que insuflaron nuevas energías al desempeño científico, pero tomadas en su conjunto su balance resulta bastante decepcionante. En este sentido, es sintomático que en el año 1792 Víctor Amadeo III cerrase, por temor

giuridica dell'università di Torino e le professioni nel Piemonte del Settecento, Turín, Palazzo Carignano, 1996.

¹⁷³ Una visión general sobre todo este proceso de cambios en E. Verzella, *La crisi dell'assetto corporativo* (n. 170), pp. 162-180.

¹⁷⁴ E. Verzella, *L'Università di Sassari nell'età delle riforme (1763-1773)*, Sassari, Università di Sassari, 1992. Para el período liberal, G. Fois, *L'Università di Sassari nell'Italie liberale. Dalla legge Casat alla rinascita dell'età giolittina nelle relazioni annuali dei Rettori*, Sassari, Università di Sassari, 1991.

¹⁷⁵ Para la región del Veneto interesa: L. Sitran Rea (ed.), *Istituzioni culturali, scienza, insegnamento nel Veneto dall'età delle riforme alla restaurazione (1761-1818)*, Trieste, Lint, 2000, y en particular, M. C. Ghetti, «Da Venezia a Viena. I poteri politici e l'Università», 1-14.

¹⁷⁶ C. G. Mor; P. di Pietro, *Storia dell'Università di Modena*, Florencia, Leo S. Olschki, 1975, vol. I, cap. IV, «La reforma di Francesco III: l'Università di Stato (1772-1796)», pp. 91-108.

¹⁷⁷ A. Visconti, *La storia dell'Università di Ferrara, 1391-1950*, Bolonia, Zanichelli, 1950. A. Roveri, «La riforma dell'Università di Ferrara nel 1771, en *Gianfrancesco Malfatti nella cultura del suo tempo*, Ferrara, Università degli studi di Ferrara, 1986, 216-243.

a la sedición y a las agitaciones revolucionarias, la Universidad de Turín, donde, precisamente, se había dado la señal de partida a esta fallida corriente de adaptación de las universidades a las ideas y las exigencias traídas por los nuevos tiempos¹⁷⁸. Por añadidura, junto a la desautorización como entes habilitadores de los colegios profesionales, que en algunos estados como Lombardía fueron incluso abolidos, transfiriéndose sus competencias a organismos públicos, uno de los resultados más visibles concatenados a esta frustrada ofensiva de signo ilustrado será la supresión de varios centros de enseñanza superior que venían funcionando con anterioridad en Mondovì, Niza, Reggio Emilia, Mantua y Florencia. En contrapartida, una característica destacada de este ciclo de reformas es la recepción en el seno de las facultades de artes de los estudios dirigidos a la formación de una serie de figuras profesionales antes consideradas menores, como las de profesores, ingenieros, cirujanos, agrimensores y arquitectos, así como el desarrollo dentro de las facultades de medicina de cursos para cirujanos y veterinarios. Lo que comporta una solución diferente a la que coetáneamente se estaba adoptando en Francia, donde esta instrucción especializada se refugiará en academias¹⁷⁹, y supone un notable avance hacia la superación de la identificación de la universidad como un *studium generale*.

El incontenible progreso de los ejércitos revolucionarios entre los años 1796 y 1799 colocará a la gran mayoría de la península itálica, con excepción del Véneto, el ducado de Parma y Piacenza y las islas de Sicilia y Cerdeña, bajo el control militar y político francés. El impacto de esta presencia extranjera sobre las universidades italianas fue diverso, provocando el cierre temporal, más o menos prolongado, de varias de ellas, aunque ninguna resultó definitivamente eliminada. Sin embargo, las consecuencias de su integración dentro del sistema radicalmente modificado vigente en el país invasor fueron de una extraordinaria trascendencia: definitiva erradicación de las prerrogativas corporativas y municipales, afirmación de la laicidad de la institución con la supresión de las facultades de teología y de las disciplinas canonísticas y la expulsión de los poderes eclesiásticos de sus órganos de gobierno, desaparición de las tasas,

¹⁷⁸ E. Verzella, *La crisi dell'assetto corporativo* (n. 170), pp. 181-190.

¹⁷⁹ Sobre la situación en Francia, véase R. Hahn; R. Tanton, *Écoles techniques et militaires au XVIIIe siècle*, París, Hermann, 1986.

extensión generalizada del italiano como lengua de enseñanza y fuerte recorte de las inversiones y gastos para hacer frente a la crisis económica subsecuente a la guerra¹⁸⁰. Con todo, la influencia de las transformaciones acaecidas en Francia no se quedó aquí, ya que en los debates sostenidos en el seno de la comisión de instrucción pública del gran Consejo de la República Cisalpina se planteó como tema central la abolición de las universidades. No obstante, las cosas se calmarían con el final de la experiencia jacobina y el retorno de algunos soberanos a sus Estados —los Borbones al reino de Nápoles y el Papa a los Estados Pontificios—, el nacimiento de la República italiana y la anexión francesa del Piamonte y del antiguo ducado de Parma, a la que después se añadirán la de la Liguria, en 1805, la de la Toscana, en 1807, y las de Umbria y el Lazio, en 1809.

Durante la prolongación de la pertenencia de estos territorios al Estado napoleónico, el papel de las universidades va estar subordinado a las concepciones del emperador acerca de la función constitucional de la educación como instrumento de legitimación de un nuevo ordenamiento, de índole esencialmente autoritaria, en el que la política se confundirá con la administración e, incluso, con la integridad moral¹⁸¹. Así, las universidades más importantes serán mantenidas con el exclusivo propósito de conferir grados académicos en las diferentes materias científicas, amén de para preparar a los alumnos para el ejercicio de las profesiones, mientras que la investigación quedará reservada al instituto nacional creado para este fin en Bolonia¹⁸². También asociada a la asimilación del modelo transalpino debe entenderse la proliferación de liceos y gimnasios, si bien solo parcialmente cabe equipararla al sistema jerarquizado de escuelas y liceos franceses, ya que aquí la distinción entre unos y otros estará basada en criterios geográficos y en el número de disciplinas respectivamente impartidas en ellos. El deseo de asegurar la temprana identificación de las viejas universidades

¹⁸⁰ A. Ferraresi, «Le Università dall'Età francese all'Unità», en *Storia delle Università in Italia*, (n. 170), vol. I, 193-253, p. 196.

¹⁸¹ A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), p. 197.

¹⁸² Además, se contempló el establecimiento de cuatro escuelas especiales, ligadas a las tradiciones existentes en determinadas regiones. Concretamente: de metalurgia en el Bresciano o en Novarese, la cual no llegó a crearse, de escultura en Carrara, de veterinaria en Módena, cerrada en 1807 en beneficio de la ya existente en Milán, y de hidrostática en Ferrara.

con la nueva misión que les era atribuida tiene clara plasmación en la remodelación intentada en 1803, inmediatamente después de la ocupación del Piamonte, en la Universidad de Turín, donde la clausura indefinida de las facultades de artes y teología fue acompañada de una división en cinco *écoles spéciales* de derecho, medicina, ciencias matemáticas y físicas, diseño y veterinaria. Sin embargo, el proyecto fracasó pronto, sobreviviendo solamente las escuelas de derecho y medicina, a las que en 1808 se uniría la rescatada facultad de teología, quedando las tres bajo la dependencia administrativa de la recién creada Academia imperial turinesa¹⁸³. Entretanto, por esas mismas fechas otras tres prestigiosas universidades, Bolonia, Padua y Pavía, eran sometidas a una legislación tendente a homogeneizarlas como universidades del Estado y a situarlas bajo la supervisión de un delegado del Ministro francés de Educación, lo que, sobre todo para Bolonia, suponía una transformación radical de su naturaleza anterior; aunque, al menos, pudieron conservar su existencia independiente y significarse por su participación en procesos innovadores como el de la integración en sus planes de estudio de las modernas ciencias matemáticas. Otras medidas de idéntica orientación igualadora serán aplicadas en las universidades¹⁸⁴ de Génova¹⁸⁵, Pisa, Siena, la Sapienza¹⁸⁶ y Perugia¹⁸⁷. Por otra parte, siguiendo el ejemplo de Francia, se acentuará la sujeción del ingre-

¹⁸³ La Academia de Turín fue cronológicamente la segunda del Imperio después de la de París. D. Outram, «Education and politics in Piedmont, 1796-1814», en *Historical Journal*, 19 (1976), 611-633. También A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 203-204.

¹⁸⁴ Desde una perspectiva general: L. Pepe, «La questione delle Università minori in Italia nel periodo napoleonico», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)*, Sassari, Rubbetino, 1998, 425-442.

¹⁸⁵ R. Ferrante, *Università e cultura giuridica a Genova tra Rivoluzione e Impero*, Génova, Società Ligure di Storia patria, 2002, y más en concreto, su parte primera, «Riforme universitarie e insegnamenti giuridici a Genova (1797-1815)», pp. 19-92

¹⁸⁶ P. Alvazzi del Frate, *Università napoleoniche negli «stati romani». Il rapporto di Giovanni Ferri de Saint-Constant sull'istruzione pubblica (1812)*, Roma, Viella, 1995.

¹⁸⁷ S. Bucci, «L'Università di Perugia nell'Italia napoleonica (1796-1815)», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 473-485.

so en las facultades a pautas de selección meritocrática, al mismo tiempo que paulatinamente vemos trasplantada a las mismas la escala de grados académicos típicamente francesa: bachillerato, licencia y doctorado. El posterior tránsito de la República al reino de Italia no significará sino una aceleración en este camino hacia la uniformidad, que a raíz de la incorporación, en 1808, de las Marcas a los Estados Vaticanos alcanzará a otras cinco pequeñas universidades —Urbino, Macerata, Fermo, Fano y Camerino—, que sufrirán su degradación a la condición de simples liceos, las tres primeras, y de gimnasios, las dos últimas. Finalmente, un caso peculiar es el del reino borbónico de Nápoles, donde, a pesar de que la restauración inicial había dejado incólume la situación precedente, a partir de la fuga de Fernando IV y la instauración en el trono de José Bonaparte y, más tarde, de Joaquín Murat ¹⁸⁸, asistimos a la sucesión de una larga cadena de cambios políticos y sociales estrechamente inspirados en la visión napoleónica, que en el plano educativo repercutirán en una amplia reestructuración, por la cual, tras cerrarse la escuela médica de Salerno, la Universidad de Nápoles se convertirá en la única habilitada para otorgar grados, si bien se permitirá cierto margen de descentralización mediante la articulación de una poblada red de liceos, que se repartirán en número de cuatro por cada circunscripción, estando, a su vez, cada uno de ellos directamente vinculado a una de las cuatro grandes facultades de la sede partenopea.

A la considerable uniformidad política e institucional introducida por Bonaparte, bien en virtud de su dominio personal como soberano de extensos territorios o bien a través de los reinos subordinados, le sustituye en la Italia restaurada una realidad de nuevo muy compleja, pero distinta de la existente antes de la entrada de las tropas francesas. De igual manera, el mapa universitario itálico ha conocido sustanciales modificaciones, entre las que, sin duda, la más sobresaliente estriba en su irreversible composición por universidades puestas al servicio del Estado, en las que ya no tienen cabida los privilegios corporativos o estamentales. Un panorama en el que figuran instituciones como las sicilianas de Messina, Catania

¹⁸⁸ E. Bosna, «La legislazione universitaria murattiana e l'istituzione dei 'Reali Licei' nel Regno di Napoli», en P. Brizzi; J. Verger (dirs.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 457-471.

y Palermo¹⁸⁹, que aunque de antigua fundación, salvo la última, creada en 1806, es ahora cuando consiguen consolidarse, en respuesta a las demandas políticas, sociales y económicas que plantea la nueva situación. Este mudado paisaje aparece, además, compartimentado por fronteras nítidamente delimitadas como consecuencia de la prohibición progresivamente extendida a los súbditos de los distintos Estados de acudir a estudiar a universidades foráneas, buscándose con ello evitar la pérdida de un capital humano llamado a formar parte de las clases dirigentes, pero también asegurarse el monopolio de la expedición de títulos y de la concesión de habilitaciones -a veces requeridas de un período adicional de prácticas- para el ejercicio de las profesiones. Los diferentes gobiernos conseguirán, así, por la vía de la implantación de rigurosos mecanismos de admisión, formación, evaluación y selección, basados, eso sí, en la exaltación del principio del mérito individual, tejer alianzas duraderas con aquellos sectores sociales de los que habitualmente se nutrirán los futuros cuadros funcionariales altos y medios sobre los que se sustentan tanto la crecientemente poliédrica trama administrativa, central y periférica, como la propia sociedad civil. Es decir, es el poder político el que se impone sobre la universidad, decidiendo qué materias se imparten, en qué orden y con qué métodos, qué programas y qué libros, con el fin de garantizar la vigencia de criterios totalmente uniformes en la educación superior¹⁹⁰. Nada que ver, por lo tanto, con las ideas de libertad de enseñanza y libertad de investigación que, por esos mismos años, prosperaban en Alemania como banderas de la innovadora propuesta universitaria gestada a partir de la creación de la Universidad de Berlín. Si bien parece obligado señalar que la difícil coyuntura financiera compartida por la mayoría de los Estados subsistentes tras el definitivo desmoronamiento del primer imperio napoleónico complicaba seriamente el planteamiento de políticas más abiertas y ambiciosas. Sin olvidar tampoco la recuperada posición protagonista adquirida por la Iglesia, como fruto de la firma de sucesivos concordatos que, dispensándola un tratamiento casi equiparable al de una rama más de la administra-

¹⁸⁹ Una selección historiográfica sobre las universidades sicilianas en V. Calabrò, *Istituzioni universitarie e insegnamento del diritto in Sicilia (1767-1885)*, Milán, Giuffrè, 2002, pp. 9-16.

¹⁹⁰ A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 208-209.

ción, reportarán a ésta la atribución de importantes prerrogativas y competencias en materia educativa¹⁹¹.

La extraordinaria diversidad de los avatares vividos por cada una de las universidades italianas en las décadas que transcurren entre la restauración postnapoleónica y la unificación nacional desaconseja que nos detengamos en un análisis pormenorizado de sus respectivas trayectorias¹⁹². Esta misma pluralidad de situaciones iba a despertar, sin embargo, el deseo de encontrar entre las distintas opciones existentes una solución de compromiso, susceptible de caracterizar la anhelada identidad común italiana. Planteado, inicialmente, el debate entre los partidarios de una convivencia entre instituciones privadas y estatales, al estilo de la fórmula imperante en Bélgica, y los defensores de la adopción de una organización centralizada del tipo de la francesa, sería esta segunda alternativa la consagrada por la célebre Ley Casati, de 1859, que aunque no promulgada con eficacia en todo el territorio unificado¹⁹³, a la postre estaría llamada a permanecer sustancialmente vigente hasta la reforma Gentile de 1923, ya bajo el abrazo del fascismo. Elaborada en Turín por una selecta comisión de juristas piamonteses, ciento cuarenta de los trescientos treinta artículos de la ley estaban dedicados a la regulación de enseñanza superior, de la que el fundamental artículo 47 predicaba una doble y complementaria finalidad: una primera función, prioritaria, de preparación de los jóvenes para las profesiones (*indirizzare la gioventù nelle carriere sì pubbliche che private*), de carácter no solamente teórico, sino también orientada hacia la especialización; y, además, en segundo lugar, y he aquí su afirmación más significativa, la contribución al desarrollo de la investigación científica (*mantenere e accrescere la cultura scientifica e letteraria*)¹⁹⁴. Esta dua-

¹⁹¹ A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 180), pp. 210-211.

¹⁹² Esta visión general puede obtenerse en A. Ferraresi, *Le Università dall'Età francese all'Unità* (n. 179), pp. 211-243.

¹⁹³ De hecho, fue promulgada el 13 de noviembre de 1859 sin necesidad de ratificación por el parlamento. Sobre su proceso de aprobación, véase I. Porciani; M. Moretti, «Introduzione», en G. Fioravanti; I. Porciani; M. Moretti (eds.), *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, Roma, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma, 2000, 19-74, pp. 26-27.

¹⁹⁴ Art. 47: «l'istruzioni superiore ha per fine di indirizzare la gioventù già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sì pub-

lidad de objetivos nos pone sobre la pista de la evidente atracción que en el ambiente intelectual del momento suscitaban el modelo alemán de universidad y la sugerente exhortación humboldtiana en pro de una búsqueda constante del saber, encaminada a la conquista desinteresada de la verdad. No obstante, aunque es cierto que la ley reservaba, con expresa remisión al ejemplo ofrecido por Alemania, valiosas cotas de libertad a profesores y alumnos, e incluso admitía la concurrencia de escuelas y cursos privados, aun en el nivel secundario, si a algún paradigma se acercaba su diseño era al centralismo típico del país vecino, probablemente por ser el mejor ajustado a su concepción de la universidad como factor de destacada potencialidad político-constitucional en la construcción del naciente Estado¹⁹⁵. Un espacio geopolítico de fronteras todavía no cerradas, en el que la responsabilidad de la educación superior era asignada a las universidades de Turín, Pavía, Génova y Cagliari, la Academia científico-literaria proyectada para Milán y el recién creado instituto universitario de Chambéry, en tanto que se reconocían oficialmente como libres y, por tanto, sujetas a un ordenamiento propio, las universidades de Ferrara, Perugia, Camerino y Urbino¹⁹⁶ y se confirmaba la previa supresión de la Universidad de Sassari. Posteriormente, una ley de 1860, haría extensivo su régimen a las universidades sicilia-

bliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria». Tomado de A. Colombo, «Per una storia dei modelli di università (dalla legge Casati all'autonomia degli atenei)», en G. P. Brizzi; A. Varni (eds.), *L'università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Bologna, Cooperativa Libreria Universitaria, 1991, 29-58, p. 30.

¹⁹⁵ S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 140-141: «le modalità dell'unificazione nazionale, la tradizione amministrativa di tipo francese, la necessità di conservare saldamente l'unità di uno Stato che nasceva su un *humus* socio-geografico solcato da profonde differenze, la volontà di collegare saldamente l'istruzione superiore alle esigenze del nuovo Stato, la necessità di un sostegno statale all'organizzazione dello studio e della scienza, tutto ciò spingeva verso il mantenimento di un organismo accentrato sul modello francese».

¹⁹⁶ Véase, M. Moretti, «Piccole, povere e "libere": le università municipali nell'Italia liberale», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 533-562.

nas¹⁹⁷ y otra de 1861 lo ampliaba a la provincia napolitana. Por lo que a su estructura de gobierno se refiere, la máxima autoridad general era el ministro, que presidía el Consejo Superior, compuesto en su totalidad por miembros de designación regia, y de quien dependía directamente el rector, que era nombrado por el soberano entre los profesores ordinarios, los cuales, a su vez, eran reclutados bien mediante concurso o bien en premio a su buena reputación, en ambos casos a propuesta ministerial, mientras que los profesores extraordinarios, encargados de realizar sustituciones o de impartir cursos especializados, eran elegidos anualmente por el ministro. Finalmente, a la cabeza de las facultades se situaba un presidente, también nombrado por el rey, estando contempladas las ya operantes en el ámbito piemontés: teología, jurisprudencia, medicina, ciencias físicas, matemáticas y naturales, letras y filosofía, si bien no todas ellas tenían presencia en cada una de las citadas universidades.

La extraordinaria trascendencia de la ley Casati no fue óbice para que de inmediato se mostrase inadecuada ante la magnitud del giro político consumado con la proclamación del Reino de Italia. El problema fundamental radicaba en la necesidad de hallar una fórmula conciliadora entre la lógica tendencia centralizadora inherente a la consolidación del nuevo Estado y la línea disgregadora amparada por la ley, al ensanchar los márgenes de la libertad de enseñanza, y tenía su más patente manifestación en la notable disparidad de la cuantía de las tasas impuestas en cada universidad. Al frente de este empeño se puso el ministro de instrucción pública Mamiani, a quien se debieron varios proyectos y reglamentos teñidos del propósito político de no ceder, aun dentro de permitir una cierta autonomía administrativa, el control estatal de la educación¹⁹⁸. Sin embargo, el intento más ambicioso de reforma integral

¹⁹⁷ A. Romano, «Le università siciliane a metà Ottocento: dalla politica degli studi del Regno delle Due Sicilie a quella del Regno d'Italia», en P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 443-456, pp. 453-455.

¹⁹⁸ Contrariando los esfuerzos del ministro, en julio de 1860 había prosperado en el Parlamento un proyecto de ley de Mancini, que suponía la abrogación del artículo de la ley Casati que preveía la supresión de la Universidad de Sassari, lo que suponía quebrar uno de los ejes capitales de la ley y comprometer todo el plan de racionalización contenido en la misma. I. Porciani; M. Moretti, *Introduzione* (n. 193), p. 28.

del sistema universitario italiano fue el protagonizado por el senador Carlo Matteucci, al presentar en junio de 1861 un proyecto de ley en el que el futuro desenvolvimiento de la universidad se incardinaba plenamente en la dimensión constitutiva del Estado nacional¹⁹⁹. Apuntando en este sentido, en la concepción de su promotor, del nuevo estatuto de la ciencia académica dependía la posibilidad de ganarse la adhesión de una clase intelectual consciente de formar el nervio central de la nación, y también la afirmación del joven reino como una *Kulturnation*, capaz de irrumpir con fuerza en el concierto internacional²⁰⁰. La radicalidad de la apuesta de Matteucci por una drástica reducción del número de universidades provocó, no obstante, un enérgico movimiento de resistencia por parte, principalmente, de los poderes municipales, que acabaría abocando a su fracaso. Ello tampoco supuso su renuncia a una racionalización de las estructuras académicas, intentada de nuevo, ya como ministro, desde 1862, mediante su apoyo a otra propuesta de ley impulsada por Pasquale Mancini, su efímero antecesor, que pretendía la equiparación de las tasa escolares en el conjunto del país, la división de los salarios de los profesores en dos niveles y la unificación bajo una rígida disciplina de los mecanismos de examen, todo ello con el fin de evitar la constante sangría de estudiantes desde las universidades más exigentes hacia aquéllas que buscaban atraérselos con un menor rigor y unos más bajos costes de matrícula. No obstante, la encendida oposición escenificada en el largo debate parlamentario por los opositores a este esfuerzo homogeneizador terminaría desencadenando la caída del propio Matteucci. Un hecho, que, en opinión de algún relevante contemporáneo, habría significado la muerte de las esperanzas de llevar a cabo la

¹⁹⁹ «Relazione e progetto di legge per il riordinamento dell'istruzione superiore presentato dal senatore Matteucci nella tornata del 15 giugno 1861», en C. Matteucci, *Raccolta di scritti varii intorno all'istruzione pubblica*, vol. I, *Istruzione superiore*, Prato, F. Alberghetti, 1867. Proyecto analizado por I. Porciani, «Lo stato unitario di fronte alla questione dell'università», en I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento* (n. 33), 132-184.

²⁰⁰ Respecto al vínculo entre desarrollo de la ciencia y construcción de la identidad nacional italiana interesa I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale*, Nápoles, Jovene, 2001, y en particular su «Introduzione», XIII-XXIX.

indispensable transformación en el altar de la triunfante burocratización²⁰¹.

Efectivamente, en los decenios siguientes, los sucesivos responsables ministeriales apenas arbitrarán medidas encauzadas a contrarrestar la poderosa fuerza disgregadora de los factores contrarios a la homologación entre las distintas universidades italianas. En 1870, con la unificación completada, resurgirán las peticiones de una reforma indefinidamente aplazada, que se quería canalizar a través de una reorganización territorial basada en la supresión de algunas universidades y de una reordenación de los planes de estudio por la vía reglamentaria, pero, en realidad, ninguna de las modificaciones reclamadas llegará a cuajar, salvo la abolición de las facultades de teología, acontecida en 1873. Como resultado, a fines del siglo XIX, Italia, con diecisiete universidades estatales y cuatro libres, y con una población y una superficie bastante inferiores, estaba, obviamente, excesivamente provista de universidades en comparación con países de más reconocida solvencia científica como Francia o Alemania. Además, padecía la irregularidad de su distribución geográfica, con la gigantesca Universidad de Nápoles como única localización en el Mezzogiorno, como desequilibrio más evidente, y una acusada disparidad en cuanto al tamaño y al número de sus estudiantes²⁰². Por añadidura, tampoco habían sido extirpados algunos de los graves defectos característicos del pasado, entre los se incluían el peso exagerado de las enseñanzas jurídicas, la falta de independencia de las universidades menores²⁰³ y lo anticuados de los

²⁰¹ V. De Castro, *Rivista dei comuni italiani*, III (1863); p. 85. Citado por I. Porciani, *Lo stato unitario* (n. 199), p. 183-184.

²⁰² Ocho de tales universidades estaban situadas en la región de Emilia-Romagna (Bologna, Camerino, Ferrara, Macerata, Módena Padua, Parma y Urbino), tres en Toscana y Umbría (Pisa, Siena y Perugia), tres en Sicilia (Mesina, Catania y Palermo), dos en Cerdeña (Cagliari y Sassari) y una en Liguria (Génova), Lombardía (Pavía), Piamonte (Turín) y el sur de la península (Nápoles). Hacia 1892, diez de estas universidades tenían menos de 500 estudiantes, de las cuales tres tenían menos de cien, mientras que, en lado opuesto, Nápoles contaba con casi 4600. *Minerva, Jahrbuch der gelehrten Welt*, 2 (1892-1893), Estrasburgo, 1893, p. 736. Citado por C. Charle, *Patterns* (n. 44), p. 70.

²⁰³ G. P. Brizzi, «Le università minori in Italia. Identità e autoconsapevolezza», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori in Europa* (n. 184), 169-188.

diseños curriculares y de los métodos pedagógicos. Lacras, las dos últimas, que ayudan a entender la sorprendente proliferación de academias y la preferente orientación de los estudios hacia la formación de servidores públicos, en perjuicio de otras emergentes disciplinas, como las vinculadas a las ingenierías, las relaciones mercantiles y los negocios, que, ante este flagrante descuido, encontrarán amplio desarrollo en el ámbito privado²⁰⁴.

Amarrada, así, a su incapacidad para renovar sus estructuras, la universidad italiana seguirá mirándose en el espejo francés, como es visible en el procedimiento de reclutamiento de los profesores mediante concurso, en el escaso caudal de autonomía permitido por la permanente presencia supervisora del Ministerio de Instrucción Pública o en la marcada orientación de los estudios superiores hacia la formación de cuadros para la administración y para el ejercicio de las profesiones. Sin embargo, esta influencia aparece mezclada con otras varias que adornan su sistema con la nota esencial de su eclecticismo. Por ejemplo, el mencionado claro predominio de las facultades de derecho y medicina es común a muchas universidades centroeuropeas, en tanto que la organización corporativa de las pequeñas universidades locales concuerda con la de sus análogas inglesas. No obstante, siendo ya detectable su influencia desde el segundo tercio del siglo en el reino del Piamonte, la imitación del modelo alemán se hace claramente evidente después de la unificación italiana, y, sobre todo, tras la aplastante victoria prusiana que da nacimiento al imperio germánico, en la afiliación a una pretensión de libertad científica e investigadora de base neohumanística, que a finales del siglo comienza a traducirse en la aparición de cátedras especializadas, revistas científicas y tesis doctorales seriamente fundadas. La gran admiración despertada por Alemania se sustenta, empero, en una visión idílica algo alejada de la realidad, que bebe primordialmente del brillo incomparable a nivel europeo de disciplinas como la historiografía, la exégesis bíblica, la filología, la filosofía, la química, la biología o la economía, lo que probaba que la ciencia teutona ya no limitaba su supremacía a la reflexión espe-

²⁰⁴ La más importante fundación de iniciativa privada será, en 1902, la de la famosa *Università commerciale, Luigi Bocconi*. Otras escuelas públicas de comercio fueron creadas en Génova (1874), Bari (1886) y Roma (1906), mientras que también fueron fundadas escuelas de ingeniería en Turín (1859), Milán (1862) y Nápoles (1863).

culativa, sino que, alcanzando a las ramas positivas y demostrando una gran capacidad de adaptación al método experimental, ahora parecía en disposición de dar cobertura a su creciente poderío político y militar. Ahora bien, detrás de esta fascinación, que explica un flujo ascendente de estudiantes italianos hacia las universidades alemanas, parece anidar un cierto sentimiento de inferioridad por parte de una sociedad en la que la idea de nación comenzaba a transformarse en un nacionalismo de difícil encaje con la cruda evidencia de la exclusión del país del círculo de las grandes potencias y del reparto colonial. Incluso desde el punto de vista económico la alternativa alemana se demostraba eficaz, por cuanto la ubicación central de la universidad en el campo de la investigación y de la transmisión del saber permitía una mutua imbricación entre los descubrimientos científicos y el progreso industrial. Pero tampoco hay que desdeñar el efecto emulador generado por las similitudes presentadas por el proceso de unificación nacional de ambos países, sobre todo a la vista de la importancia de la conexión entre ciencia y política en la dinámica de integración del Estado germánico²⁰⁵. Hay, con todo, una diferencia fundamental, ya que mientras que en Alemania el nacimiento de un nuevo paradigma de universidad propicia la configuración de una homogénea identidad intelectual y científica que precede a la política, en Italia el camino es inverso, pues es la revolución política la que se adelanta y permite abordar la revolución científica²⁰⁶, coincidiendo, por el contrario, los dos países en que, frente a lo que sucede en Francia e Inglaterra, ambos fenómenos se anticipan a la revolución industrial. Aunque, por otra parte, si bien en Italia el triunfo liberal propiciará una completa renovación del estamento docente, sus anquilosadas pautas de ordenación social supondrán un obstáculo demasiado fuerte para la asimilación del principio de libertad académica, lo que justifica la per-

²⁰⁵ S. Polenghi, *La política universitaria italiana* (n. 195), pp. 153-155. Recuerda esta autora que el discurso de reforma típico de la época seguía el siguiente esquema: referencia al ejemplo alemán, vinculación con el antecedente medieval de la tradición itálica, soldadura del respeto por Alemania con la constancia del primado italiano, por lo cual su imitación, en realidad, solo significaría rescatar la antigua y gloriosa tradición italiana.

²⁰⁶ La existencia de una cuestión universitaria ligada a la unificación política que emerge en Italia desde la mitad del Ottocento es subrayada por P. Schiera, *Università e società* (n. 15), pp. 45-49.

vivencia durante largas décadas del imperfecto sistema consagrado en la ley Casati²⁰⁷.

Habrà que esperar al período de entreguerras para asistir, ya bajo el régimen fascista, a una verdadera revisión profunda de tan longevo esquema. La difícil situación postbélica, con una tendencia inflacionista que obligará a los profesores a procurarse ingresos adicionales y a los estudiantes a buscarse empleos con los que poder subsistir, aun a costa de descuidar sus estudios, alentarà la adopción de medidas modernizadoras como la introducción, en 1920, por el ministro de Educación, Benedetto Croce, de la técnica del seminario. Serà, no obstante, su sucesor, el también filósofo Giovanni Gentile quien, en 1923, acometa una ambiciosa reforma por entonces devenida en indispensable, que, fundamentalmente, consistirá en el establecimiento de una distinción entre una serie de grandes universidades, escogidas por su eficiencia y financiadas por el Estado, otras más pequeñas, solo parcialmente dotadas con fondos públicos, y las cuatro universidades libres sustentadas por la Iglesia católica. Al mismo tiempo que otras instituciones de enseñanza superior existentes en ciudades de un considerable tamaño, como Milán, Florencia o Bari eran transformadas en universidades. Aunque este aumento en el número de centros universitarios, ahora elevado a veintisiete, no se corresponde con su volumen de asistencia, ya que hacia 1930 únicamente poco más de la mitad de ello s tenían más de mil matriculados, siendo, además, reseñable, el contraste entre la amplia afiliación de alumnos al partido de Mussolini con la mayoritaria oposición al mismo extendida entre el profesorado²⁰⁸.

Situándonos en una perspectiva europea, difícilmente encuentra justificación referirse a la existencia de un supuesto sistema universitario español, que en todo caso donde traslada sus pautas organizativas es a los territorios ultramarinos bajo dominio de la Corona. Por ello, se antoja mucho más acertado hablar, simple-

²⁰⁷ S. Polenghi, *La política universitaria italiana* (n. 195), pp.159-160.

²⁰⁸ La producción historiografía generada por la universidad italiana entre la unificación nacional y la ley Gentile ha sido analizada por I. Porciani, «L'università dell'Italia unita», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 51-75 y M. Moretti, «La storia dell'università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive», en L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca*, Padua, Lint, 1996, 335-381.

mente, de una singularidad hispana, que, ciertamente, aunque más cercana a la francesa que a ninguna otra, no guarda una estrecha similitud, sobre todo en el régimen finalmente adoptado, con ninguna de las tres referencias que hemos descrito como arquetípicas. Por eso, siendo suficientemente conocida la historia de su evolución gracias, principalmente, a los trabajos de Álvarez de Morales y, sobre todo, de Mariano Peset²⁰⁹ y de toda la escuela de historiadores de la universidad formada al cobijo de su magisterio, me limitaré a señalar algunas cuestiones generales de vocación puramente comparativa respecto a los grandes modelos ya analizados.

Si nos ubicamos cronológicamente en la etapa final de la edad moderna, encontramos que dentro de la compleja realidad compuesta por el conjunto de las que podríamos englobar bajo la etiqueta de universidades hispanas es posible diferenciar cuatro grandes categorías: el tipo más tradicional, de origen medieval, representado por la Universidad de Salamanca y propagado en América con ejemplos como México y Lima, que está caracterizado por un modelo de gobierno basado en el equilibrio entre profesores y escolares, si bien el creciente intervencionismo regio había ido limitando paulatinamente su anterior autonomía; un segundo patrón, también procedente de época medieval, de universidad dependiente política y financieramente del poder municipal, que tiene su localización preferente en la Corona de Aragón en fundaciones como Lérida, Huesca, Perpignan, Barcelona y Valencia; una tercera opción, iniciada en Sigüenza, llevada a su máximo desarrollo en Alcalá de Henares y presente asimismo, con variantes, en Santiago de Compostela, Osuna o Baeza, es la de la universidad creada por la iniciativa privada de un prominente clérigo o prelado y rígidamente estructurada bajo el control de los colegios y su rector; por último, existen numerosos conventos, que en virtud de una bula papal obtuvieron la posibilidad de convertir sus estudios en verdaderas universidades habilitadas para la concesión de grados²¹⁰.

²⁰⁹ Junto a otras que iremos citando, su obra más conocida e importante es la realizada en colaboración con su hermano José Luis, *La Universidad española (siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974.

²¹⁰ M. Peset, «La organización de las Universidades españolas en la edad moderna», en A. Romano; J. Verger (eds.), *I poteri politici* (n. 5), 67-116, pp. 67-69.

Cuando, avanzado el siglo XVIII, los renovadores aires de la Ilustración comienzan a mover las hojas en la Península, la universidad española arrastra ya, después de alcanzar su cenit en el llamado siglo de oro, casi dos centurias de una lenta pero imparable decadencia, que siguiendo un ritmo acorde con el del propio declive de la monarquía y el de las demás instituciones sobre las que ésta se sustenta, tiene su momento de mayor agravamiento en la segunda mitad del siglo XVII. Las causas que explican este retroceso son bastante conocidas. En primer lugar, está relacionado con la vigencia de una mentalidad profundamente reaccionaria y hostil frente a cualquier novedad procedente del exterior. Actitud que está íntimamente conectada con la identificación de España como primer poder secular de la Contrarreforma europea, lo que lleva a la imposición de una rígida ortodoxia, férreamente controlada y censurada, y a la proscripción de toda idea u opinión sospechosa de amenazarla. Una impermeabilidad que resulta, además, muy tempranamente reforzada por la prohibición dictada desde 1559 respecto a la matriculación en universidades foráneas, con la excepción, bajo estrictos requisitos, de Roma, Nápoles, Coimbra y el Colegio español de Bolonia. Y que hacia el interior se traduce en el cierre de las fronteras, y la persecución de su circulación clandestina, a las perniciosas obras y teorías de autores tan peligrosos como Copérnico, Galileo, Paracelso, Descartes, Grocio, Pufendorf o Newton. Así, constreñidas por un clima de cerrazón y ultracatolicismo, el anterior esplendor intelectual de las universidades hispanas cede paso al imperio de la tradición y la intolerancia y a la abrumadora hegemonía de la teología y el derecho canónico, en contraste con el penoso abandono en el que languidecen las facultades de medicina y con el lamentable estado que presentan, en general, todas las ramas de la ciencia con vocación práctica y experimental, que si algún cultivo merecen es, a menudo, fuera de los recintos universitarios²¹¹. Otro factor de indudable peso debe buscarse en la aguda pérdida de atractivo que padece la docencia, debido a la pobreza de su retribución económica y a

²¹¹ Testimonio muy ilustrativo sobre esta situación de penoso abandono es el ofrecido en su obra autobiográfica por el catedrático de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, Diego de Torres de Villarroel, *Vida, ascendencia, nacimiento crianza y aventuras del Dr. D. Diego de Torres Villarroel, cathedrático de Prima de Matemáticas de la Universidad de Salamanca*, Valencia, Geronimo Conejos, 1743.

la extendida consideración que tiene la cátedra como un simple trampolín hacia mejores ocupaciones o cargos. Igualmente lesivo es el grave desprestigio de los grados, sobre todo, los de bachiller, que eran conferidos por las universidades menores sin satisfacer ni las más mínimas exigencias científicas, cuando no eran sencillamente otorgados a quien estuviese dispuesto a comprarlos. A lo que hay que sumar el pésimo ejemplo proporcionado muchas veces por unos profesores más preocupados de sus estériles disputas partidistas o de escuela que de atender a las necesidades de sus alumnos o, mucho menos, de dedicar parte de su tiempo a su formación científica. Por último, resulta especialmente nociva la influencia creciente adquirida por los Colegios Mayores -la mayoría de ellos controlados por las órdenes religiosas, y en especial por jesuitas y dominicos- sobre las grandes universidades de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, aunque, indirectamente, ésta también se deja sentir sobre las demás. Así, amparados en la protección pontificia, que les reporta la facultad de conferir grados plantearán frente a las universidades tan desorbitadas pretensiones que, frecuentemente, desembocarán en el estallido de agrios conflictos, casi siempre cerrados a favor de los Colegios²¹². Es significativo, además, que la pertenencia a estas instituciones fabrica una división social en el estamento estudiantil entre los poderosos colegiales, que poco a poco lograrán copar los puestos más relevantes de la administración, y los denominados manteístas, que viven en pensiones y casas particulares y se ven empujados a desempeñar trabajos menores para poder vivir. Una separación clasista que provocará serios y repetidos desórdenes y enfrentamientos y que se colocará en el punto de mira de los primeros ensayos reformadores. Pero las tímidas medidas promovidas desde el Consejo Real para poner coto a los desmanes, la prepotencia y la indolencia intelectual vinculados a la tiranía de los Colegios se estrellarán contra la tupida y eficaz red de apoyos y dependencias tejidas por éstos²¹³.

²¹² A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del Siglo XVIII*, 3.^a ed (1.^a 1971), Madrid, INAP, 1988, pp. 19-24.

²¹³ Sobre la situación en Salamanca y Alcalá de Henares, véase M. Peset; J.L. Peset, *La Universidad española* (n. 209), pp. 38-64. También, con carácter general, A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 37-44.

Las importantes consecuencias políticas del cambio dinástico producido en España al iniciarse el siglo XVIII no tendrán inmediata traslación al terreno de la cultura y la educación.

El enorme arraigo del descrito pensamiento inmovilista supondrá una barrera extremadamente difícil de superar cuando a lo largo de la centuria consigan germinar las ansias reformadoras que acompañan a la lenta y complicada importación de los principios ilustrados. De hecho, la feroz resistencia opuesta a la urgencia de una profunda transformación y modernización de la universidad hará que solo después de más de un siglo de ardua pugna entre las dos grandes corrientes enfrentadas comience a cristalizar el triunfo de la opción renovadora, vestida ya con los ropajes del liberalismo.

La irrupción de los primeros intentos de regeneración de las universidades llega en España, al igual que sucede en otros reinos, particularmente del ámbito católico, de la mano del despotismo ilustrado, que persigue centralizar y controlar su estructura y su organización con el fin de adecuarlas al objetivo de la preservación del régimen monárquico absoluto a través de la actualización de los cimientos sobre los que éste se levanta. Consecuencia directa de este sometimiento de las universidades al Estado será la apropiación por parte del mismo de una competencia exclusiva respecto a la libre designación de sus órganos de gobierno y a la selección de los profesores. Pero a diferencia de otros países, donde esta intromisión viene acompañada por la asunción también estatal de la financiación de las universidades, en España, imposibilitadas las arcas públicas para hacer frente a dicha carga, éstas, desprovistas de su autonomía, se ven, a pesar de ello, obligadas a sostenerse a costa de su propio patrimonio, lo que contribuirá decisivamente a la inviabilidad de los planes de reforma cuando se pretenda llevarlos a la práctica.

Los primeros hitos en el frustrado proceso de revitalización del panorama universitario peninsular hay que relacionarlos con la aparición de una élite ilustrada, cuyos planteamientos críticos, pero no vacíos de propuestas constructivas, ayudaron enormemente a despertar la conciencia de los gobernantes acerca de la necesidad de afrontar el problema de la lastimosa situación de postración que sufrían las universidades. Auténtico adelantado en la afiliación a esta postura es el controvertido padre Feijoo, que ya en el primer tercio del siglo XVIII se atrevió a formular innovadoras ideas llama-

das a obtener un gran eco posterior²¹⁴. Las más destacadas entre ellas: la abolición del método de estudio por dictados y su sustitución por la utilización de libros de texto para cada asignatura; la elevación del nivel de exigencia, con la consiguiente expulsión de los alumnos no suficientemente capacitados; la introducción, a través de la creación de academias, de estudios hasta entonces marginados como los de Física, Astronomía, Botánica o Historia Natural; y la intervención del Estado en la enseñanza, como única vía posible para vencer la oposición a su remodelación. Tampoco hay que olvidar, los duros ataques al escolasticismo y al protagonismo de los jesuitas vertidos por el portugués Antonio Luis Verney, en su libro *El verdadero método de estudiar* (1751)²¹⁵, que sirvió de inspiración a las avanzadas reformas ilustradas del marqués de Pombal, a las que luego aludiré, y que desde su publicación fue objeto de intensa discusión en nuestro país. E igualmente digna de mención es la fascinante figura de Pablo de Olavide, protegido del conde de Aranda, que habiendo sido nombrado en 1765 -reinando ya Carlos III- asistente de la ciudad de Sevilla y encargado de las misiones de colonizar Sierra Morena y de decidir el destino de los bienes dejados por los jesuitas tras su expulsión, aprovecharía la ocasión para presentar un *Plan de reforma de la Universidad de Sevilla*²¹⁶, que aparecía precedido de un extenso y valiosísimo análisis sobre la situación social en la España del momento y sobre el estado y los males de las universidades. La importancia del documento reside, por otro lado, en que, posiblemente, tuvo una notable influencia sobre el gobierno a la hora de diseñar su programa de reformas, planteando como prioridades: la necesidad de colocar todos los centros de educación superior bajo el dominio directo y exclusivo del Estado, orientando

²¹⁴ B. G. Feijoo, *Teatro Crítico Universal o Discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*, reimpresión, Madrid, Ibarra, 1777-1779.

²¹⁵ L. A. Verney, *Verdadero método de estudiar para ser útil a la República y a la Iglesia proporcionado al estilo y necesidad de Portugal con las apologías de esta obra*, (Lisboa, 1751), trad. José Maymó y Ribes, Madrid, Ibarra, 1760. Sobre la obra y su repercusión, véase A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 56-61.

²¹⁶ Ha sido editado, con un estudio preliminar, por F. Aguilar Piñal, P. de Olavide, *Plan de estudios de la Universidad de Sevilla*, Madrid-Barcelona, Cultura Popular, 1969.

su función a la preparación de los hombres llamados a servirlo; la eliminación de los poderes y privilegios de los Colegios, reduciendo su papel al de meros seminarios de estudios dependientes de las universidades; y la limitación del acceso a las mismas a los nobles y a los pudientes, con exclusión de los pobres, para que no abandonasen el campo, el comercio y la industria, y de los clérigos regulares, con el fin de extirpar el agotado espíritu escolástico²¹⁷.

Más allá de la fructífera influencia de estos escritos, el verdadero momento crucial en la realización del proyecto renovador ilustrado viene determinado por el ascenso al trono de Carlos III. No me detendré aquí en la descripción del nutrido catálogo de reformas que este monarca, apoyándose en un puñado de brillantes ministros, también imbuidos de este ideario (Esquilache, Aranda Floridablanca, Campomanes), trataría de aplicar a la administración y el gobierno del país. Pero sí es oportuno señalar que desde los inicios de su reinado se perciben serios propósitos de mejora de las universidades. En este sentido, ya una de sus primeras medidas, la orden de expulsión, en 1765, de los jesuitas, probablemente justificada en su consideración como principal obstáculo para la materialización de estos cambios, parece directamente encaminada a prepararlos. Aunque es preciso reconocer que, con independencia de la alianza con la aristocracia reaccionaria y la complicidad con los colegios de la que eran acusados, ellos habían protagonizado los únicos intentos de revitalización de los estudios que habían llegado a producirse en la primera mitad del siglo²¹⁸. Por otra parte, dados su auténtico monopolio de las cátedras de latín y gramática, su extraordinaria presencia en las facultades tradicionales de artes y teología, y su dominio exclusivo de algunos focos como Cervera y

²¹⁷ F. Aguilar Piñal, *La Universidad de Sevilla en el siglo XVIII: estudio sobre la primera reforma universitaria moderna*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 1969. M. Defourneaux, *Pablo de Olavide el afrancesado (1725-1803)*, trad. M. Martínez Camaró Sevilla, Padilla, 1990, (1.º ed. París, PUF, 1959). A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 61-67.

²¹⁸ Quizás, su iniciativa más destacada había sido la creación de los denominados Seminarios de Nobles, extendidos por diversos países europeos y germen de algunas universidades tan importantes como la de Halle. Véase F. Aguilar Piñal, «Los Reales Seminarios de Nobles en la política ilustrada española», en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 356 (1980), 329-349.

Gandia, su desaparición, aun sin alcanzar la gran magnitud de sus consecuencias en el vecino reino de Portugal, dejaba un sensible vacío, que era indispensable llenar con celeridad. La situación generada se percibía, por tanto, idónea para emprender una transformación de mayor calado. Y para ponerse a su frente se escogió a una figura de tan gran prestigio como amplitud y modernidad de miras, Gregorio Mayáns, quien recibirá el encargo de elaborar un plan completo de regeneración del sistema universitario²¹⁹, que, sin embargo, una vez concluido no llegará a ser acometido, al percatarse los responsables políticos de que, aunque alejados los jesuitas, todavía persistían diversas fuerzas adversas (Roma, los colegios, los municipios, y algunos integrantes de los claustros) lo suficientemente poderosas como para abortar la reforma, por lo que preferirán distanciarse de los planteamientos radicales defendidos por los portavoces del movimiento ilustrado, abandonando sus ambiciosas pretensiones iniciales y optando en su lugar por un simple programa gradual, que a la larga conduciría a su fracaso.

A partir de este giro hacia la moderación, la realización de la reforma tomó como objetivo prioritario la modificación de la estructura de gobierno de las universidades, ya que en ella se localizaba la causa principal del ambiente de anarquía e indisciplina en la que éstas se habían visto ahogadas. El problema era que el requisito primordial residía en su secularización, indispensable para liberarlas de su sometimiento a la autoridad de la Iglesia, que era ejercida a través de la posición de preeminencia del canciller. Pero tampoco se quería prescindir de las rentas eclesiásticas como fuente esencial de financiación. Por eso, se actúo con gran cautela, reduciendo el alcance de los cambios, que fundamentalmente se centraron en la Universidad de Salamanca y que, básicamente, consistieron: en primer lugar, en la instauración del cargo de director de la universidad, que recaerá en un miembro del Consejo de Castilla, al que se encomienda la supervisión de la asignación de las cátedras, y la toma de conocimiento de los estatutos, del estado de las rentas y del nivel de cumplimiento de sus deberes por parte de alumnos y profesores, entre otras atribuciones, si bien esta disposición se verá abocada al

²¹⁹ G. Mayáns, *Idea del nuevo método que se puede practicar en la enseñanza de las universidades en España*. Publicado en M. Peset; J. L. Peset, *Gregorio Mayáns y la reforma universitaria*, Valencia, Ayuntamiento de Oliva, 1975, pp. 181-352. El estudio del proyecto en pp. 77-117.

fracaso debido al exceso de trabajo que ya pesaba sobre los consejeros y a la escasa predisposición que, como antiguos colegiales, mostrarán éstos hacia la implantación de soluciones innovadoras; paralelamente, se persigue el fortalecimiento de la institución del rector, mediante la ampliación de la duración de su mandato anual y el endurecimiento de las condiciones exigidas para poder ser designado; además, se establece la figura del censor regio, buscando, sobre todo, favorecer las pretensiones regalistas, recortando la injerencia en las cuestiones doctrinales de la Iglesia; otro aspecto cuya modificación era considerada inexcusable por los gobernantes fue el relativo a la provisión de las cátedras, suprimiéndose el arbitrario sistema del reparto por turno, propicio a su acaparamiento por los colegiales, y recuperando el antiguo mecanismo del concurso abierto, regido por los criterios del mérito y la capacidad, para garantizar los cuales se introducen nuevas reglas relativas al desarrollo de las oposiciones y al contenido de los ejercicios; e, igualmente, se dictarán normas que persiguen terminar con los generalizados abusos en la concesión de los grados por parte de las llamadas universidades menores y de toda clase de estudios privados, en su mayoría pertenecientes a las órdenes religiosas²²⁰.

La preocupación demostrada por remozar el anquilosado entramado universitario no se agota en las cuestiones organizativas, sino que también se traducirá en un enérgico esfuerzo por promover su relanzamiento científico. Sentido en el que apunta, una vez descartado el proyecto de elaboración de un único plan destinado a regir en todo el país, la petición cursada por las instancias gubernamentales a todas la universidades, solicitando la preparación del plan de estudios que estimaban más adecuado para ser implantado en cada una de sus facultades²²¹. Del conjunto de las respuestas cabe con-

²²⁰ A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 85-105.

²²¹ La Universidad de Alcalá de Henares fue la única que recibió indicaciones concretas acerca de la dirección en la que se querían encaminar las reformas: actuación al margen de las constituciones originarias, impartición de los cursos completos desde octubre a junio y a cargo de un mismo catedrático y determinación de, al menos, un libro de texto por cada asignatura. *Colección de los Reales Decretos, Ordenes y Cédulas de Su Majestad y Consejo de Castilla dirigidos a las Universidades de Alcalá de Henares de 1770 a 1772 y Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Alcalá por*

cluir que, a pesar de sus envejecidas estructuras y rutinas, en todas ellas existía una clara conciencia de su decadencia y un sincero deseo de cooperar en su superación. No obstante, probablemente la menor relevancia política y social inherente a este asunto ayude a entender que los encargados de valorar los distintos informes remitidos no pusiesen un empeño excesivo en extraer de la heterogeneidad de las soluciones propuestas unas pautas obligatorias de carácter uniformador. Aunque, al menos, gracias a esta iniciativa, es posible constatar una cierta renovación de las materias, tendente a una elevación del nivel científico en los planteamientos y a una ampliación de los saberes explorados en cada facultad y en cada disciplina. Naciente inclinación que aparece teñida de una pretensión enciclopédica e ilustrada, que se hace especialmente patente en los primeros ensayos de introducción del derecho natural en los estudios de leyes. Y que, sobre todo, supone un loable intento de enriquecimiento y modernización de los textos empleados para la enseñanza, dándose ancha cabida a un surtido elenco de autores y de títulos extranjeros, portadores algunos de las ideas y las doctrinas más avanzadas de la época, lo que, a la postre, contribuirá notablemente a moldear una incipiente ideología liberal²²².

El balance global de toda esta batería de medidas reformistas, carente, por lo demás, de un programa sistemático, no puede califi-

el Real Consejo de Castilla, Madrid, 1772. Los otros dos planes más importantes son el de Valladolid, *Método general de estudios por la Real Universidad de Valladolid*, mandado imprimir de orden del Real y Supremo Consejo de Castilla, Valladolid, 1771, y Salamanca, *Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla y mandado imprimir de su orden*, Salamanca, 1772. Sobre ésta última interesan, G. M. Addy, *The Enlightenment in the University of Salamanca*, Durham (N.C.), Duke University Press, 1966. M. Peset; J. L. Peset, *El reformismo de Carlos III y la Universidad de Salamanca. Plan general de estudios dirigido a la Universidad de Salamanca por el Real y Supremo Consejo de Castilla en 1771*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1969; *Carlos IV y la Universidad de Salamanca*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Arnau de Vilanova, 1983 y «Las reformas ilustradas del siglo XVIII», en L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, I, 174-234.

²²² Un extenso examen de los diferentes planes remitidos en A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 115-158.

carse, sin embargo, respecto a sus resultados, de otra forma que como decepcionante, debido al carácter parcial o incompleto del alcance de la mayoría de las soluciones adoptadas, y al retroceso o la suspensión de la aplicación de muchas de ellas. Algo de lo que se ha tendido a culpar a la pobre colaboración ofrecida por las universidades, cuyas evidentes resistencias, según Álvarez de Morales, más que por razones ideológicas, se explican por su deseo de defender frente a las corrientes centralizadoras su fuero y su autonomía seculares²²³. Y que, sin duda, tiene mucho que ver con la poderosa reacción desatada contra las mismas por las fuerzas contrarias a los cambios, principalmente representadas por los colegiales y por determinados sectores clericales, en especial por algunas órdenes religiosas —dominicos y agustinos— que no habían obtenido de la expulsión de los jesuitas el enorme beneficio que habían esperado. Este muro de oposición aconsejó a los gobernantes replegarse hacia posiciones cada vez más cautelosas, trasladando a las propias universidades la responsabilidad de poner en ejecución las reformas, lo que equivalía a condenarlas al naufragio. Triste destino que se puso claramente en evidencia en relación con los planes de estudio remitidos por las universidades, las cuales fueron pronto conscientes de su manifiesta inviabilidad, tanto por su falta de uniformidad, lo que hacía temer que los exigentes proyectos de las más reformistas generasen una fuga de sus alumnos hacia cualquiera de los numerosos centros existentes facultados para otorgar grados, y, sobre todo, por su incapacidad económica para asumir por sí solas al alto coste de su implantación. Sumemos, en fin, a estos factores adversos, la deficiente formación científica y la cortedad de objetivos que en el diseño de las propuestas renovadoras demostraron a veces sus artífices.

Más duraderos fueron, eso sí, los efectos del enérgico ataque desatado para acabar con la nociva perpetuación del catálogo de privilegios acumulados por los colegios mayores, y en inferior medida por los colegios menores, que se materializará, tras un intenso período de gestación, protagonizado por su principal impulsor, Francisco Pérez Bayer²²⁴, con sendas reales cédulas de 22 de febrero y 3

²²³ A. Álvarez de Morales, «La Universidad en la España de la Ilustración», en *Estudios de Historia de la Universidad española*, Madrid, Pegaso, 1993, 57-68, p. 60.

²²⁴ A quien se debe un famoso memorial, decisivo en la orientación de esta reforma. F. Pérez Bayer, *Por la libertad de la literatura española. Memo-*

de marzo de 1771. En su virtud se imponía a los becarios la obligación de la residencia y la de guardar los días y horarios de clausura y se les prohibían los juegos, al tiempo que se suprimían las becas de comensalidad y las hospederías, que permitían la permanencia indefinida de los graduados en el colegio a la espera de conseguir el cargo apetecido. Ello suponía desmontar la trama sobre la que habían sustentado su enorme influencia, y pese a la tenaz resistencia de los colegiales frente a tales disposiciones, al final significará la definitiva desactivación de su anterior asfixiante poder, si bien lo que no se consiguió fue cumplir la otra meta perseguida con la introducción de otras instituciones destinadas a sustituir a los colegios en su función²²⁵.

El frustrante resultado de la ofensiva emprendida para provocar una renovación de la Universidad alimentó la propagación en los círculos ilustrados, formados entre las clases medias profesionales, los funcionarios y militares y ciertos sectores nobiliarios y clericales, de un firme convencimiento acerca de que su prolongado estancamiento hacía imposible su actualización. Por eso, como solución alternativa se pensará en la creación de nuevos establecimientos de enseñanza, ajenos a ella, en los que nada impidiera el desarrollo de una auténtica ciencia moderna. Así, contando con el apoyo del monarca y su gobierno, se ensayan experimentos tan interesantes, aunque de marcado signo centralista, como la reapertura, en 1770, del viejo Colegio Imperial de los jesuitas, con el nombre ahora de

rial al rey Nuestro Señor don Carlos III, 2 vol. Diario histórico de la reforma de los seis Colegios Mayores de Salamanca, Valladolid y Alcalá de Henares, Biblioteca Nacional, Madrid, Ms. 18375-6 y 18377-9. Del contenido del Memorial y de la trayectoria vital de este personaje se ha ocupado con detenimiento, A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 180-231 y «Pérez Bayer y su viaje a Andalucía en 1782», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 69-88.

²²⁵ M. Peset; J. L. Peset, *La Universidad española* (n. 209), p. 112: «En 1777 se promulgan sus nuevas constituciones y arreglo. Pero su lenta agonía no nos interesa. Desde que comenzó su destrucción hicieron cuanto supieron por defenderse con porfiada firmeza, que nada les valió. Dejaron de ser una de las fuerzas presentes en la universidad española, y murieron, para que nuevas ideas y hombres nuevos pudieran penetrar en las aulas a través de las reformas. Y, más estrictamente, para que el poder del rey manejara —con la ductilidad de la dependencia— las ideas y las instituciones universitarias...».

Reales estudios de San Isidro, donde se dotarán algunas cátedras, como la de Derecho natural y Política²²⁶, estrechamente ligadas al paradigma ilustrado; como también la fallida tentativa de fundar una *Universidad de Madrid*, integrada, en lugar de por las facultades tradicionales, por otras instituciones dedicadas a revaluadas disciplinas como la botánica, la historia natural, la cirugía, la astronomía, la química, la farmacia o la agricultura. Y en el mismo sentido hay que interpretar el decidido respaldo ofrecido a las *Sociedades de Amigos del País*; o el fomento de las ciencias utilitarias, en especial las físico-matemáticas, promovido por las Juntas de Comercio; al igual que la multiplicación, en las principales de ellas bajo un directo patrocinio regio, de las diversas *Academias* orientadas al cultivo de una concreta rama de la ciencia²²⁷.

La muerte de Carlos III en 1788 y el estallido de la revolución francesa pocos meses después cortarán de raíz la línea reformista sostenida por el gran rey ilustrado²²⁸. El temor a la difusión de las noticias sobre la vertiginosa sucesión de acontecimientos producida en el país vecino, sobre todo cuando se conozca el trágico desti-

²²⁶ También se crearon otras cátedras de Latinidad, Poesía, Retórica, Lengua Griega, Lenguas Orientales, Matemáticas, Filosofía y Disciplina eclesiástica.

²²⁷ La más antigua de las Academias oficiales es la Real Academia Española de la Lengua, fundada en 1714 por impulso del marqués de Villena, cuyo temprano éxito se debe a su expreso propósito de realizar un Diccionario permanentemente actualizado. La seguirán desde 1738, también por iniciativa de Villena, la Academia de la Historia y, pocos años después, la Academia de Bellas Artes de San Fernando, no llegando a cuajar nunca, por el contrario, el proyecto de creación de una Academia General de las Ciencias.

²²⁸ Todavía antes de su fallecimiento vería producirse algún último importante movimiento de reforma, como lo es el liderado entre 1784 y 1786 en la Universidad de Valencia por su rector Vicente Blasco. Véase, M. Peset; J. L. Peset, «El plan de estudios de 22 de diciembre de 1786 y la enseñanza universitaria en Valencia», en *Actas del III Congreso nacional de historia de la medicina*, 3 vols., Valencia, Sociedad Española de Historia de la Medicina, 1969, II, 295-315, y «Reforma de los estudios», en M. Peset (Coord.), *Historia de la Universidad de Valencia*, vol. II, *La Universidad ilustrada*, Universitat de Valencia, 2000, 65-84. S. Albiñana, *Universidad e ilustración. Valencia en la época de Carlos III*, Valencia, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació-Universitat de València, 1988, pp. 226-232.

no sufrido por su monarquía, lleva a Carlos IV y a sus ministros a tratar de cerrar las fronteras a cualquier idea o propaganda que pudiese abocar a su repetición en España. En el interior, con apoyo en la inquisición, se controla la prensa, se censuran los libros, se aparta de los puestos relevantes a los sospechosos de simpatizar con las doctrinas revolucionarias y se pone freno a los cambios. Lógicamente, este giro tiene reflejo en una actitud de recelo y, progresivamente, de franca hostilidad hacia las universidades, que sin embargo, continuarán intentando poner en marcha, por su propia cuenta y con muy poco éxito, nuevos planes de estudio. Esta política contraria a las universidades, confirmada por el apoyo de Godoy a diversas instituciones científicas surgidas al margen suyo, podría estar conectada con el hecho de que algunas de ellas, en particular las de Salamanca y Sevilla, se habían convertido en potentes focos de agitación subversiva. No sorprende, por tanto, que una de sus primeras reverberaciones fuese la eliminación, en 1794, de las cátedras de *Derecho natural, público y de gentes* instauradas veinte años atrás en varias Facultades de Leyes —Valencia, Oñate, Granada y los Estudios de San Isidro—, ya que en ellas se había extendido el estudio de autores considerados muy peligrosos como Montesquieu o Rousseau. Tal como ha señalado Martínez Neira, está supresión demuestra la intrínseca incompatibilidad entre despotismo e ilustración, ya que si ésta traía consigo la racionalización del poder y del derecho, sembrando las bases de un transformado orden jurídico y social, su pretensión chocaba frontalmente con un régimen absolutista que veía con pavor la apertura del debate sobre la soberanía²²⁹.

Es verdad que la caída de Godoy inauguró un breve paréntesis en el que la presencia en el gobierno de eminentes ilustrados parecía anunciar la posibilidad de retomar la empresa reformadora. Particularmente, la presencia de Jovellanos al frente de la Secretaría de Gracia y Justicia podría haber supuesto la entrada de aire fresco en un sistema universitario que conocía como nadie. Sin embargo, su proyecto de reorganización, articulado en torno a la centralidad de Salamanca, menos ambicioso de lo esperable y lastrado por un exce-

²²⁹ M. Martínez Neira, «Despotismo o ilustración. Una reflexión sobre la recepción del Almici en la España carolina», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, LXVI (1996), 951-966, pp. 965-966.

sivo peso del componente eclesiástico, no logró hacerse realidad antes de su salida del ministerio. Con él se desvanecía la última posibilidad de conciliar el absolutismo y el reformismo ilustrado. Su sustituto, el marqués de Caballero, sabrá llevar bastante más allá sus deseos de mejora a través de una serie de disposiciones de notable trascendencia. Primero, en 1802, acometerá un importante reajuste de los estudios de Jurisprudencia²³⁰, que encaminado a reducir el número de abogados, hacía más difícil el acceso al ejercicio profesional y presentaba, también, las novedades de uniformizar el plan de estudios para todas las facultades, es decir, años de duración, materias y textos de referencia, y de favorecer una ampliación de la presencia en el mismo del derecho patrio. Esfuerzo completado por otro conjunto de medidas que tendía a racionalizar y a unificar los estudios de medicina, farmacia y cirugía. Un lustro después, el *Plan General de 1807*²³¹, del propio Caballero, venía a consagrar el intervencionismo estatal, al diseñar, por vez primera, una universidad hispana centralizada, homogeneizada —siguiendo el modelo de Salamanca—, y privada de mucha de su autonomía. Además, supuso la eliminación de todos aquellos centros menores (Toledo, Osma, Oñate, Orihuela, Ávila, Irache, Baeza, Osuna, Almagro, Gandía y Sigüenza), que por sus escasas rentas no estaban en condiciones de sostener dignamente sus enseñanzas.

Cerrado definitivamente el ciclo de las reformas ilustradas, no cabe negar que en su haber haya que anotar avances de gran tras-

²³⁰ Órdenes de 29-VIII-1802 y de 5-X-1802, en *Novísima Recopilación*, 5, 22, 2 y 8, 4, 7 respectivamente. Sobre este plan, véase M. Peset, «La enseñanza del derecho y la legislación sobre universidades durante el reinado de Fernando VII (1808-1838)», en *Anuario de Historia del Derecho Español*, XXXVIII (1968), 229-375, pp. 232-234, y «La recepción de las órdenes del marqués de Caballero de 1802 en la Universidad de Valencia. Exceso de abogados y reforma de los estudios de leyes», en *Saitabi*, 19 (1969), 119-148. A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 294-297.

²³¹ *Real Cédula de S.M. y señores del Consejo, por la cual se reduce el número de las Universidades literarias del Reyno; se agregan las suprimidas a las que quedan, según su localidad; y se manda observar en ellas el plan de Estudios aprobado para la de Salamanca, en la forma que se expresa*. Reimpresión, Valencia, Benito Monfort, 1807. Véase, M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 238-248. A. Álvarez de Morales, *La Ilustración y la Reforma de la Universidad* (n. 212), pp. 302-322.

endencia, como la ruptura de la onerosa tiranía de los colegios y la atenuación de la omnipresencia del elemento clerical en la enseñanza. No obstante, las fuerzas conservadoras exhibieron una vitalidad demasiado difícil de embridar, y aún más cuando los impactantes ecos de la agitación revolucionaria francesa traspasaron las fronteras. En este sentido, existe un claro contraste con lo sucedido en el vecino país ibérico, donde la corriente ilustrada alcanzó importantes realizaciones gracias al empeño personal de un sobresaliente personaje, el marqués de Pombal, ministro de José I, que, influenciado por las propuestas de Verney, pilotará una amplia operación de modernización de las instituciones educativas, caracterizada, sin embargo, por su inserción en un estricto dirigismo centralista del Estado absolutista. La sucesión de medidas como la clausura de la escuela universitaria jesuítica de Evora, en 1759, la subsiguiente prohibición de la Compañía de Jesús y la elaboración, en 1772, de los nuevos estatutos de la Universidad de Coimbra, supondrán un golpe letal a la vieja tradición del escolasticismo y a la esclerotizadora total dependencia eclesiástica²³², para dejar paso a una detallada regulación de los distintos aspectos de la vida académica, a la promoción de disciplinas prácticas como las matemáticas y las ciencias naturales, a la postergación de la teología en beneficio de la jurisprudencia y del aristotelismo frente al jansenismo y a un notable reforzamiento de las atribuciones de los profesores. Con el resultado de un temprano acercamiento al modelo de universidad —eso sí, única— convertida en servicio público, que

²³² En el colegio de Evora, fundado en 1558, se enseñaban teología, derecho canónico y artes, mientras que en Coimbra, continuadora de los antiguos Estudios Generales creados en Lisboa en 1288, se estudiaban teología, derecho civil, derecho canónico y medicina, estando frecuentada cada una de ellas por alrededor de un millar de estudiantes. A. Diniz Silva, «Réformes et innovations dans l'université portugaise au XVIIIe siècle: le cas des études de droit», en F. Cadilhon; J. Mondot; J. Verger (eds.), *Universités et institutions universitaires européennes* (n. 94), 81-99, p. 81. Sobre la evolución posterior de la Universidad de Coimbra, L. Reis Torgal, «A Universidade de Coimbra no período liberal», en L.E. Rodríguez-San Pedro Bezares (ed.), *Las universidades hispánicas: de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, II, Siglos XVIII y XIX, Salamanca, Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, 2000, 351-355.

anticipa el posteriormente consagrado con la universidad napoleónica²³³.

En España, lo que sigue es medio siglo casi perdido entre tensiones y titubeos, de muchas energías consumidas en la pugna por una reestructuración del sistema político, de la organización socio-económica y de las instituciones de acuerdo con los objetivos y las pretensiones del ideario liberal. Una deriva a la que no son ajenas las universidades, sometidas a una incesante ristra de proyectos, planes de estudio y modificaciones legislativas, cuyo relato pormenorizado requeriría mucho más espacio del que aquí deberíamos emplear. Baste, por tanto, mencionar, de manera muy esquemática, los hitos principales que jalonan este largo proceso hasta llegar a su definitiva instalación²³⁴.

El panorama que encuentra Fernando VII a su regreso es el de varias universidades cerradas, otras seriamente dañadas y prácticamente todas arruinadas por efecto de la guerra. El arreglo ordenado por el monarca para poner remedio a esta lastimosa situación, la restitución y aplicación general del plan de Salamanca de 1771, da buena imagen de su nulo ánimo innovador. Habrá que esperar, por lo tanto, a que, consecuentes con su ideario, los dirigentes del trienio intenten relanzar el aparcado proyecto de remozamiento de la universidad mediante el Reglamento general de 29 de junio de 1821, el cual responderá ya plenamente a una concepción liberal sobre la educación, que en su dimensión pública era declarada uniforme y gratuita —aunque se admitía, en todos sus escalones, la enseñanza privada—, y que se rodeaba de los oportunos mecanismos de determinación y control de la transmisión del saber científico destinados a ahormarla a los intereses de sus promotores²³⁵.

²³³ Apunta en esta dirección A. Álvarez de Morales, «La reforma de la enseñanza en España y Portugal en la Ilustración. Semejanzas y diferencias», en *Universidade(s). Historia. Memoria. Perspectivas*, Coimbra, 1991, 225-232.

²³⁴ Para una visión general de este largo período, A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad española contemporánea*, Madrid, INAP, 1972, pp. 9-191.

²³⁵ Reglamento general de instrucción pública de 29 de junio de 1821. *Colección de los decretos y órdenes generales de la primera legislatura de las cortes ordinarias de 1820 y 1821*, VII, Madrid, 1821, pp. 362-381. Publicado, además, por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad española*

Truncada la experiencia revolucionaria demasiado pronto para lograr consolidar su programa, la dura represión que siguió al restablecimiento absolutista no pasó de largo por los recintos educativos, sometidos también a una intensa depuración. Un nuevo plan general de estudios, el de Calomarde de 1824²³⁶, el último aferrado al anterior régimen, vendría enseguida a restaurar el viejo orden bajo los presupuestos del respeto a las antiguas constituciones y estatutos, la centralización, la subordinación de las autoridades académicas al gobierno y una estricta supervisión de los textos y de los contenidos de las materias, que nos devuelve a planteamientos intelectuales propios del siglo precedente. Buena prueba del inusitado grado de deterioro y del ambiente enrarecido, de injerencia policial, desconfianzas, luchas intestinas y ociosidad que durante el resto del reinado de Fernando VII llegan a sufrir las universidades, es el decreto de 1830 que disponía el cierre indefinido de todas ellas²³⁷.

(n. 234), pp. 505-519, con estudio en pp. 50-57, y por M. Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*, Madrid, Dykinson, 2001, pp. 160-162. Sobre el mismo, M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 306-338 y «El primer modelo liberal en España (1821)», en A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: strutture, organizzazione, funzionamento*, Messina, Rubbetino, 1994, 601-604. También, M. Martínez Neira, «Lecturas antiguas y lecturas ilustradas. Una aproximación a los primeros manuales jurídicos», en *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 1(1998), 143-209, pp. 158-169.

²³⁶ Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino. Real decreto de 14 de octubre de 1824, publicado el 9 de noviembre. En *Decretos del Rey N.S. don Fernando VII*, t. 9, pp. 230-296. Publicado también por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 521-565, con estudio en pp. 69-78, y parcialmente por M. Martínez Neira, *El estudio del derecho* (n. 235), pp. 165-169. Analizado asimismo por M. Peset, *La enseñanza del derecho* (n. 230), pp. 339-358. Sobre su aplicación en las universidades, véase para la de Salamanca, J. García Martín, «De corporación a Universidad literaria», en L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares (Coord.), *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. II, *Estructuras y flujos*, Universidad de Salamanca, 2004, 197-241, pp. 204-210.

²³⁷ Una medida que, en realidad, solamente suponía la supresión de la enseñanza, ya que a los alumnos se les permitía matricularse al comienzo del curso y examinarse a su final.

Una vez recuperado, a finales de 1832, el funcionamiento normal de las universidades, cuatro años después se tomará la importante decisión del traslado definitivo a Madrid de la empobrecida y agotada Universidad de Alcalá de Henares, convertida ahora en la Universidad de Madrid o Central²³⁸, que estará llamada a jugar, en adelante, un papel esencial en la realización de la política liberal en el campo de la instrucción pública: filtración directa del acceso a las cátedras, delimitación de la figura del rector como delegado del poder central, concentración de las rentas e imposición de los programas y los libros de texto oficiales. Así, en los años siguientes asistimos a una rápida sucesión de leyes, reglamentos y arreglos provisionales que, paso a paso, van aproximándose al cumplimiento de tales objetivos. Entre ellos, merecen ser mencionados la efímera, pero de gran influencia posterior, reforma del duque de Rivas²³⁹, y el arreglo de Quintana²⁴⁰, ambos de ese mismo año 1836. Pero es el conocido plan de estudios firmado, en 1845, por el ministro de la gobernación, Pedro José Pidal²⁴¹ —aunque de autoría atribuida a Antonio Gil de Zárate— el que, ensamblando mejoras anteriores con algunas soluciones originales, sienta realmente las bases del nuevo modelo universitario moderado. Sus pilares: la ordena-

²³⁸ Frente a la azarosa vida conocida por la Universidad de Madrid en su primera etapa de existencia, contrasta el éxito obtenido por otra institución cultural madrileña, el Ateneo, nacida casi simultáneamente. Véase, A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 105-108. También M. R. Lahuerta, *Liberales y universitarios. La Universidad de Alcalá en el traslado a Madrid (1820-1837)*, Alcalá de Henares, Fundación Colegio del Rey, 1986, pp. 131-167.

²³⁹ Plan general de instrucción pública. Real decreto de 4 de agosto de 1836, publicado el 9 de agosto. En *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, pp. 301-328. Su aplicación será suspendida en virtud de una Real orden de 4 de septiembre de 1836. *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, p. 372.

²⁴⁰ Arreglo provisional de estudios. Real orden de 29 de octubre, publicada el 6 de noviembre. *Decretos de S. M. la reina doña Isabel II*, t. 21, pp. 456-457, 496-504.

²⁴¹ Real Decreto de 17 de septiembre de 1845, aprobando el Plan general de estudios. En *Colección de leyes, decretos y declaraciones de las Cortes*, t. 35, pp. 197 ss. Ha sido publicado también por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 629-666, con su análisis en las pp. 162-171.

ción de todo el edificio educativo bajo unas directrices comunes, su consumada secularización, una severa limitación de la libertad de enseñanza, y una gratuidad circunscrita al nivel de la escuela primaria, con el fin de impedir el ingreso en la universidad de un volumen de estudiantes que sobrepasase las verdaderas necesidades de la sociedad. Además, y esto se mantendrá durante décadas, se confirma la deriva radicalmente centralista, ya antes preparada con las mudanzas casi simultáneas de las universidades de Alcalá de Henares y de Cervera a Madrid y Barcelona²⁴². Es decir, se dibuja un paisaje universitario fuertemente dominado por la institución capitalina, la única, junto a la catalana, que puede albergar todas las facultades, y la única investida de la potestad de impartir un doctorado devenido en imprescindible para optar a ganar una cátedra²⁴³. Careciendo de sus privilegios, en una posición secundaria respecto a ambas, solo permanecen abiertas otras ocho universidades periféricas (Granada, Oviedo, Salamanca, Santiago de Compostela, Zaragoza, Sevilla, Valencia y Valladolid), que tienen limitada la gama de estudios que cada una de ellas puede ofrecer. Y completando un cuadro claramente inspirado en el ejemplo francés²⁴⁴, los colegios técnicos especializados dedicados a la formación de los ingenieros estatales también se localizan en la ciudad de Madrid.

El sistema así establecido, rigurosamente fiel a las aspiraciones de la burguesía liberal conservadora, disfrutará de una prolongada efectividad gracias a su traducción en un absoluto dominio de la instrucción pública, que viene asegurado mediante una abundante legislación, una eficaz jerarquización de las autoridades educativas, empezando por unos rectores que han pasado a actuar como repre-

²⁴² A. Álvarez de Morales, «La centralización en los comienzos de la España liberal. El ejemplo de la Universidad Central», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 119-130.

²⁴³ C. Petit, «L'amministrazione ed il dottorato. Centralità di Madrid (1845-1943)», en G. P. Brizzi; J. Verger (eds.), *Le Università minori* (n. 184), 595-618.

²⁴⁴ Esta influencia, innegable, tampoco debe ser magnificada. Así lo sostiene, con especial referencia a la pretendida vinculación entre la Ley Falloux de 1851 y la ley Moyano de 1857, A. Álvarez de Morales, «La influencia francesa en la ilustración pública española en el siglo XIX», en *Estudios de Historia de la Universidad española* (n. 223), 195-215, pp. 211-215.

sentantes del gobierno, y la función fiscalizadora ejercida por la Dirección general instituida dentro del ministerio. Otras reformas posteriores, como la de Pastor Díaz, de 1847, la de Bravo Murillo, de 1849, y la de Seijas, de 1850, no harán sino profundizar en esta línea²⁴⁵.

Llegamos, por fin, al año 1857 y a la promulgación de una Ley de Instrucción Pública²⁴⁶, firmada y perfeccionada por el ministro Claudio Moyano a partir de las bases proporcionadas por un proyecto fallido de signo progresista presentado dos años antes por Alonso Martínez. No son, seguramente, ajenos a esta insólita simbiosis entre principios radicales y moderados, el éxito y la capacidad de permanencia de ésta que, sin duda, constituye la más importante reforma universitaria del siglo XIX. Pues, al fin y al cabo, en ella se habían sabido recoger y sintetizar medio siglo de tanteos, de experiencias y de avances parciales, satisfaciendo plenamente, además, el cuerpo nuclear de las pretensiones liberales. Pero, al mismo tiempo, el texto, de preferente espíritu conciliador, eludía entrar en cuestiones controvertidas. Por ejemplo, no se atrevía a diseñar una universidad completamente laica, por lo que se respetaba intacta la teología y se admitía una difusa presencia vigilante de la Iglesia en temas doctrinales y de censura. Ahora bien, su participación directa en la enseñanza pública superior quedaba definitivamente erradicada.

Por esta vía, el Estado había conseguido apropiarse definitivamente de la universidad, colocándola bajo su absoluto monopolio. Su poder de decisión sobre su estructura, sus autoridades, su administración, su financiación, el carácter y la localización de las facultades, la distribución de las materias, sus contenidos y sus textos ha pasado a ser exclusivo. La libertad de enseñanza se permite en

²⁴⁵ Sobre los mismos y otros anteriores a la ley Moyano, M. Peset; J. L. Peset, *La universidad española* (n. 209), pp. 440-450. A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 171-184.

²⁴⁶ Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, publicada el 10 de septiembre. *Colección de leyes, decretos y declaraciones de las Cortes*, t. 73, pp. 265-306. Su ley de bases ha sido publicada por A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 234), pp. 739-741, que trata sobre su contenido en pp. 185-191. También posan su atención en esta decisiva ley, M. Peset; J. L. Peset, *La universidad española* (n. 209), pp. 461-479 y A. Álvarez de Morales, *Génesis de la universidad* (n. 233), pp. 461-479.

los estratos inferiores, en la educación primaria, y con más limitaciones en la secundaria, pero no tiene cabida a este nivel. No se concibe en este ámbito la intervención del sector privado, y cuando se intenté, resultará institucionalmente inviable. La Universidad se integra, pues, en la Administración del Estado y el gobierno la dirige a través del ministerio de fomento o de aquél al que en cada momento se adscriba, de organismos colegiados de control y asesoramiento como el Consejo de Instrucción Pública, y de los rectores, decanos y demás cargos académicos, que nombrados por él, actúan como delegados suyos. Incluso, la provisión de las cátedras está sujeta a su supervisión, mediante la designación de los componentes de los tribunales y la posibilidad de elección entre los candidatos propuestos por éstos. De ahí que sus titulares, acomodados a su estatus de funcionarios, se limiten a enseñar, renunciando a su antiguo protagonismo como miembros de una entidad corporativa. A la vista de este diseño, tampoco puede extrañar que su piedra angular la constituya la Facultad de Jurisprudencia, la única presente en las diez universidades existentes, ni que ésta aparezca dividida en tres secciones: las tradicionales, cánones y leyes, y otra nueva previsible, la de administración. A su altura la medicina, las ingenierías, la arquitectura y otras ramas específicas como la diplomática y el notariado. Con un rango menor, las enseñanzas profesionales: veterinarios, maestros, aparejadores, agrimensores...²⁴⁷

Naturalmente, la rueda de las reformas no se parará y numerosos cambios sucesivos irán alterando parcialmente los enunciados de esta ley. Pero su armazón esencial no será modificado. Queda instalado, por tanto, un modelo universitario fuertemente estatalizado e instrumentalizado; más aún que el alemán. Ahora bien, de otras cuestiones esenciales: de ciencia, de metodología docente y de investigación, salvo por esporádicas y aisladas voces, todavía tardará muchos años en hablarse. De hecho, tendrá que ser la traumática derrota de 1898 frente a Estados Unidos la que despierte las conciencias acerca del considerable atraso en el que la universidad espa-

²⁴⁷ B. Clavero, «Arqueología constitucional: empleo de universidad y desempleo de derecho», en *Quaderni fiorentini*, XXI (1992), 37-87, pp. 37-48, y «Título de derecho y función de Estado (España, siglo XIX)», en A. Mazzacane; C. Vano (eds.), *Università e professioni giuridiche* (n. 15), 235-251, pp. 237-243.

ñaola vive sumida en comparación con sus iguales del norte de Europa. Propósitos de enmienda no faltarán, pero el lastre acumulado de unas estructuras largo tiempo anquilosadas, unido al descenso del número de estudiantes, a una administración excesivamente burocratizada y a la ausencia de dinamismo de un profesorado imbuido de una mentalidad puramente funcionarial, dificultará enormemente la empresa de su revitalización.