

CIAN

REVISTA DE HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES

ISSN: 1139-6628 / EISSN: 1988-8503

www.uc3m.es/cian

Estudios



Universidad Carlos III de Madrid
Editorial Dykinson

28
Nº 1
2025



CIAN

REVISTA DE HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES

28

N.º 1

2025

UNIVERSIDAD CARLOS III DE MADRID
EDITORIAL DYKINSON

DIRECCIÓN

Manuel Ángel Bermejo Castrillo (Universidad Carlos III de Madrid, España)
Annamaria Monti (Università degli Studi di Milano, Italia)

SECRETARÍA

María López de Ramón (Universidad Carlos III de Madrid, España)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Gian Paolo Brizzi (Università di Bologna, Italia)
Susana Guijarro González (Universidad de Cantabria, España)
Isabel Pérez-Villanueva (UNED, España)
Carlos Petit (Universidad de Huelva, España)
Carles Tormo Camallonga, Universitat de València

CONSEJO CIENTÍFICO

Robert Anderson (University of Edinburgh)
Marc Baldo Lacomba (Universidad de Valencia)
Pablo Buchbinder (Universidad Nacional General Sarmiento (Argentina)
Christophe Charle (École Normale Supérieure Paris, Francia)
José Ramón Cruz Mundet (Universidad Carlos III de Madrid)
Pieter Dhondt (University of Eastern Finland, Finlandia)
Fernando García Naharro (Universidad Complutense)
Robert L. Geiger (Pennsylvania State University)
Enrique González González (Universidad Nacional Autónoma de México)
Richard L. Kagan (John Hopkins University)
Dámaso de Lario (Universidad Carlos III de Madrid)
Manuel Martínez Neira (Universidad Carlos III de Madrid)
Antonio Merchán Álvarez (Universidad de Sevilla)
Francisco Morente Valero (Universidad Autónoma de Barcelona)
Luigiaurelio Pomante (Universidad de Macerata)
Luis Reis Torgal (Universidad de Coimbra)
Andrea Romano (Universidad de Messina)
Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Universidad de Zaragoza)
María Cristina Vera de Flachs (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)
Enrique Villalba Pérez (Universidad Carlos III de Madrid)
Kaspar Gubler (Universitat BERN)
Emmanuelle Picard (Université de Bourgogne)
Rafael Ramis Barceló (Universitat de les Illes Balears)
Yolanda Blasco González (Universitat de València)

Los contenidos de CIAN están indizados en la base de datos ISOC, ERIH Plus, REDIB, Dialnet. Asimismo, está recogida en las clasificaciones de revistas CARHUS PLUS, ANVUR, DICE, IN-RECJ y CIRC. También aparece en los catálogos colectivos Rebiun, CCUC, COPAC, SUDOC, ZBD y Ulrich's. En 2020 ha sido reconocida con el sello Emerging Sources Citation Index y en 2021 con el sello de calidad FECYT (Fundación Española para la Ciencia y Tecnología). La revista CIAN está indexada en Scopus desde diciembre de 2021

Esta revista está incluida en la base de datos DICE, en ESCI y en el catálogo de Latindex. Cumple estos criterios de calidad: 35 criterios de 36 en Latindex, 13 en ANECA y 15 en CNEAI, incluyendo los criterios de evaluadores externos y apertura exterior de los autores. Así mismo figura en RESH, con un índice de impacto de 0.048 para 2004-2008, en MIAR con un índice de difusión (ICDS) de 8.0, en Anvur, IN-RECJ y REDIB. Por último, está recogida en las clasificaciones CIRC y Carhus Plus+ con una categoría C.

Imagen de cubierta: Edificio Carmen Martín Gaité. Campus de Getafe. Universidad Carlos III de Madrid.

© Instituto "Figuerola" de Historia y Ciencias Sociales

Universidad Carlos III de Madrid
c/ Madrid 126 - 28903 Getafe (Madrid) España
Tel: 91 624 9797 - Fax: 916 249 517
e-mail: figuerola@uc3m.es
Internet: http://www.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_figuerola

Suscripciones y venta: Editorial Dykinson - Meléndez Valdés 61 - 28015 Madrid
Tel. 915 44 28 46 - e-mail: info@dykinson.com

Maquetación: Juan Carlos López / Versión electrónica: Biblioteca UC3M

Depósito legal: M. 46.047- 1998
ISSN: 1139-6628 / EISSN: 1988-8503

ÍNDICE

Págs.

ESTUDIOS

- El problema de la vocación científica y la reforma de los estudios de Filosofía y los grados universitarios. De los ilustrados a los liberales (1807-1843)
The problem of the scientific vocation and the reform of the philosophy studies and university degrees. From the Enlightenment to the liberals (1807-1843)
Rafael Valeriano Orden Jiménez 6
- Apuntes para entender la relación entre universidad y partidos políticos en la historia uruguaya
Notes for understanding the relationship between universities and political parties in Uruguayan history
María Eugenia Jung / Vania Markarian 61
- Exiled intellectuals in Guatemala. The foundation of the Faculty of Humanities
Exilio intelectual en Guatemala. La creación de la Facultad de Humanidades
Jon Díaz Egurbide 101
- Architecture and Power in the University City of Lisbon. Political Dimensions of a Project from the Salazarist Dictatorship
Arquitectura y poder en la Ciudad Universitaria de Lisboa. Dimensiones políticas de un proyecto de la dictadura salazarista
Clara Moura Soares / Maria João Neto 123
- El campus universitario como proyecto urbano moderno. El caso del Campus Sausalito (UCV) en Viña del Mar (1968-1971)
The university campus as a modern urban project. The case of the Sausalito Campus (UCV) in Viña del Mar (1968-1971)
Anna Braghini 160
- Sobre expulsiones y amnistías. Notas para una historia del movimiento de profesores no numerarios (PNN) en (y desde) la Universidad Autónoma de Madrid, 1968-1980
On Expulsions and Amnesties. Notes for a History of the Movement of Non-Tenured Professors (PNN) in (and from) the Universidad Autónoma de Madrid, 1968-1980
Juan Albarrán Diego 187
- «¡Publique o muérase!» De la necesidad de una teoría crítica de la universidad
«Publish or perish!» On the need for a critical theory of the university
Martín Fleitas González / Agustín Aranco Bagnasco / Facundo Correa Parodi 215

BIBLIOGRAFÍA

"Storiografia delle università: un percorso di ricerca". A dialogue on the Historiography of Universities in Italy - 39° meeting of the Journal <i>Le Carte e La Storia</i> , 2024. (Luigiaurelio Pomante)	247
MARIA ALESSANDRA PANZANELLI FRATONI, SILVANO MONTALDO and CLARA SILVIA ROERO. <i>Approcci digitali al patrimonio culturale delle università. Gli oggetti, le collezioni, i luoghi della scienza</i> , Bologna, Il Mulino, 2024. (Daniela Buccomino)	253
ANTONELLO MATTONE, MAURO MORETTI y ELISA SIGNORI (Ed.). <i>La riforma Gentile e la sua eredità</i> . Bologna, Il Mulino, 2023. (Amedeo Volpi)	261
MUÑOZ HERNÁNDEZ, J. y PALACIOS ALBERTI, J. M. (Eds.). <i>La Escuela de Ingeniería Agronómica en la Ciudad Universitaria de Madrid</i> . Madrid, UPM Press, 2024. (Rocío Ortiz Bravo)	265

ESTUDIOS

El problema de la vocación científica y la reforma de los estudios de Filosofía y los grados universitarios. De los ilustrados a los liberales (1807-1843)*

The problem of the scientific vocation and the reform of the philosophy studies and university degrees. From the Enlightenment to the liberals (1807-1843)

Rafael V. Orden Jiménez
Universidad Complutense de Madrid
ORCID ID: 0000-0002-9265-0419

Recibido: 01/09/2024
Aceptado: 07/05/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9603

Resumen: La vocación científica se convirtió en un asunto de Estado en el siglo XVIII por la necesidad de contar con científicos en las distintas disciplinas, cuyos conocimientos eran imprescindibles para garantizar el progreso económico y la estabilidad social. El Estado se preocupó entonces por propiciar vocaciones científicas, darles una formación avanzada e incentivarlas ofreciendo una salida profesional a los científicos, que consistió en la carrera universitaria. Para ello, se modificaron las enseñanzas del título de Filosofía y los grados universitarios, en particular, el de doctor. Tras el fracaso de las iniciativas de los ilustrados, los liberales fueron proponiendo

Abstract: The scientific vocation became a matter of State in the 18th century due to the need for scientists in the different disciplines, whose knowledge was essential to guarantee economic progress and social stability. The State was then concerned with fostering scientific vocations, providing them with advanced training and encouraging them by offering scientists a professional outlet, which consisted of a academic career. To this end, the teaching of the degree in Philosophy and the doctor degree were modified. After the failure of the Enlightenment initiatives, the liberals proposed various measures aimed at achieving these goals, including the establishment

*Investigación realizada en el marco del proyecto de investigación «La contemporaneidad clásica y su dislocación: de Weber a Foucault», Ministerio de Ciencia e Innovación: PID2020-113413RB-C31.

distintas medidas encaminadas a esos propósitos, lo que incluyó la instalación en Madrid de una universidad que ofreciese formación sobre todas las ciencias, la Universidad Central. Este artículo repasa las distintas reformas educativas barajadas por los liberales hasta el decreto sobre instrucción pública que ofreció la solución, el promulgado en 1845.

Palabras clave: historia de las universidades; vocación científica; instrucción pública; Ilustración; Liberalismo; grado de doctor; estudios de Filosofía; Universidad Central de Madrid.

in Madrid of a university offering training in all sciences, the Central University. This article reviews the different

Key words: history of universities; scientific vocation; public instruction; Enlightenment; Liberalism; doctor degree; philosophy studies; Central University of Madrid.

1. Estado y ciencia: el problema de la vocación científica

Propiciado por las que eran conocidas como «ciencias matemáticas y físicas (o naturales)», la Ilustración generó un nuevo imaginario social de la ciencia del que se desprendía su importancia para el progreso socio-económico. Disciplinas como el cálculo infinitesimal, la física experimental, la química y la botánica parecían dar lugar a una nueva época científica por el empleo de un método innovador que resultaba de la combinación de la experimentación con la matemática y que venía a sustituir al de las tradicionales ciencias escolásticas, basado en la lógica. Ciertamente, en cuanto que esas nuevas disciplinas seguían siendo consideradas ciencias, sus conocimientos eran catalogados como teóricos y, por tanto, no eran directamente aprovechables, esto es, no eran prácticos o técnicos, pero, a diferencia de los conocimientos naturales previos que contenían aquellas ciencias escolásticas, estos nuevos parecían facilitar el avance tecnológico y, por ende, ser útiles para la sociedad civil, en particular, para una emergente clase burguesa económicamente emprendedora que venía sustituyendo en riqueza e influencia social a la antigua estamental. En el siglo XVIII se tomó clara conciencia de que el progreso de la actividad económica en sectores como la agricultura, el comercio, la industria o la minería, necesarios para alcanzar la denominada «felicidad social», dependía de los avances en las ciencias matemáticas y naturales, a las que por ese motivo se referirían los ilustrados como «ciencias útiles». Esta confianza en las nuevas ciencias naturales se trasladó, además, a las sociales, algunas de ellas consideradas igualmente nuevas, como el derecho natural, la economía o la estética, de tal modo que se consideró que estas eran igualmente necesarias para lograr una estabilidad social y política justa, que era un complemento

imprescindible del desarrollo económico. Ahora bien, esta dependencia generalizada del avance científico, que no parecía poder garantizarse mediante la iniciativa privada al no ofrecer la ciencia una utilidad inmediata, sino sólo mediata económica y socialmente, comportó que el Estado asumiese la financiación de la ciencia centrada en tres objetivos fundamentales.

El primero era promocionar la investigación científica, para lo cual se crearon centros específicos como academias, que reunían a los científicos ya acreditados, museos, gabinetes, bibliotecas, observatorios astronómicos, jardines botánicos y zoológicos, entre otros.

El segundo objetivo radicaba en trasladar el conocimiento científico a la clase burguesa para que pudiese aprovecharlo en sus empresas y la vida social. Para ello se diseñaron agrupaciones como las sociedades económicas de amigos del país, surgidas a iniciativa de la sociedad civil con el respaldo del Estado. Ahora bien, estas iniciativas fueron claramente insuficientes y en el XIX se optó por constituir un sólido sistema de instrucción pública que, entre otros fines, ofreciese a esa sociedad civil los conocimientos científicos convenientes. En el preámbulo del decreto sobre instrucción pública que en 1836 promulgaba el Duque de Rivas se ponía de manifiesto el giro que era preciso imprimir en la enseñanza por el surgimiento de esta nueva clase social:

La instrucción debe ser acomodada a las necesidades de la sociedad. Esto es lo que se ha desconocido de mucho tiempo acá en España, por cuya razón los estudios públicos no han seguido la marcha de la civilización europea, permaneciendo como los habían creado las necesidades de hace cuatro o cinco siglos. Entonces prevalecían los teólogos y letrados: tal era la tendencia de la época; y, por lo tanto, la instrucción debía dirigirse a satisfacer esta necesidad. Ahora ha variado el aspecto de las cosas: la sociedad exige se favorezcan también otras muchas carreras: los conocimientos usuales y positivos reclaman una parte de nuestros esfuerzos; las ciencias físicas y naturales, y las que nacen de sus diversas aplicaciones, no sufren verse postergadas como antes les sucedía: hay sobre todo ciertos ramos de instrucción comunes a la clase media, a esta clase que antes no existía y ahora tiene tanta influencia en los destinos de las naciones; instrucción que es preciso proteger con particular esmero, porque en ella consiste la verdadera civilización de la sociedad¹.

La mejor forma de afrontar este segundo objetivo consistía, por tanto, en someter a una profunda reforma los centros que se habían venido ocupando, tradicionalmente, de la instrucción científica, que eran las universidades, enfocadas hasta entonces en ofrecer una formación científica restringida a un grupo selecto de personas.

¹ Véase o. c. *infra* n. 40, preámbulo.

Una prueba del estrecho vínculo que se generó entre ciencia, por un lado, y sociedad civil, por el otro, fue la importancia que el Estado concedió a que los centros que se ocupasen de la ciencia y su enseñanza estuviesen situados en ciudades populosas, donde había una mayor actividad económica y social, y, en particular, en las capitales nacionales, donde los científicos podrían asesorar también al Gobierno en sus decisiones políticas. Asimismo, puesto que el conocimiento científico debía propagarse lo más posible, el Estado se preocupó de que fuese ofertado en numerosas ciudades dispuestas de modo equidistante por la geografía nacional, no sólo en núcleos escasos y distribuidos aleatoriamente, como sucedía con las antiguas universidades, fundadas siglos atrás por iniciativas particulares sin tener en cuenta esta nueva necesidad geopolítica de dar un acceso generalizado al conocimiento científico. Además, para lograr su mejor difusión se promovió la enseñanza en castellano en sustitución del latín, que era hasta entonces la lengua vehicular primordial de la instrucción científica, pero que limitaba sobremanera la propagación social de este tipo de conocimientos.

Ahora bien, había que atender también un tercer objetivo que resultaba de gran importancia, a saber, garantizar el surgimiento continuado de científicos, pues el Estado necesitaba contar con personas versadas en todas las ciencias, para muchas de las cuales, de hecho, apenas existían en ese momento, y, además, asegurarse que fuesen surgiendo de forma continuada de modo que se preservase la sucesión intergeneracional. Puede decirse que el Estado había de contar con una especie de cuerpo facultativo de científicos, cuya productividad repercutiese en la sociedad y que garantizase su propia reproducción. Ciertamente, las academias podían constituir ese cuerpo, pero ellas estaban dispersas, resultaban insuficientes para abarcar todas las ciencias y, además, estaban integradas por científicos ya adiestrados, sin que tuviesen entre sus fines engendrar nuevos científicos. Los mecanismos para lograr este tercer objetivo, por tanto, resultaban más imprecisos y complicados que los otros dos.

El cambio del imaginario social de la ciencia que se dio en el XVIII afectaba también a la figura del propio científico. Debe tenerse en cuenta que, tradicionalmente, la ciencia, en tanto que saber teórico, había sido considerada una actividad enfocada a satisfacer el interés personal por el conocimiento. Para los griegos, la inclinación por la sabiduría surgía de la admiración, que formaba parte del carácter intelectual específico del ser humano, y no tanto de una necesidad natural, que es lo que compartía con el animal. La sabiduría venía a satisfacer algo intrínseca y específicamente humano, de carácter espiritual o intelectual, y no estaba enfocada a desarrollar lo que por entonces

se entendía que era una actividad laboral o de productividad económica para satisfacer necesidades físicas. De esta manera, quien se dedicase a adquirir esa sabiduría y ampliarla, había de contar con que de ella no podía esperar obtener los ingresos necesarios para cubrir sus necesidades materiales. La dedicación al conocimiento científico, por tanto, se consideraba resultado de una vocación particular surgida espontáneamente y propia de quien tenía tiempo para satisfacerla, esto es, resultaba una actividad ociosa sin ánimo de lucro. De la ciencia sólo se ocupaban, habitualmente, quienes tuviesen satisfechas sus necesidades bien por contar con patrimonio propio, como sucedía en la Antigüedad, o por tener ingresos procedentes de otra fuente, como era el caso en la Edad Media de los clérigos, o en la Modernidad con el mecenazgo. La antigua distinción entre «artes liberales» y «artes serviles», vinculadas las primeras con el origen de las universidades, tenía como trasfondo esa diferente concepción social entre el conocimiento teórico y el práctico o técnico.

Ahora bien, esto suponía que la aparición de científicos resultaba imprevisible, mientras que el Estado consideraba ahora imprescindible que la sociedad contase continuamente con científicos en todas las ciencias, de modo que no podía dejar al azar el surgimiento de personas que decidiesen dedicarse graciosamente a la actividad científica.

Así pues, los gobiernos tuvieron que buscar fórmulas para lograr este tercer objetivo, el cual requería alcanzar, a su vez, tres propósitos. El primero sería lograr suscitar entre los jóvenes vocaciones científicas que les hiciesen inclinarse por consagrarse al conocimiento teórico. El segundo consistiría en atender esas vocaciones ofreciendo la posibilidad de formarse en la ciencia que a cada uno le interesase, esto es, había que prever un modo de ofrecer instrucción científica avanzada en todos los saberes. Y el tercer propósito sería hacer crematísticamente atractiva la dedicación a la ciencia, a saber, era preciso garantizar una ocupación profesional a quienes se dedicasen a ella, de tal modo que pudiesen contar con los ingresos suficientes para no tener que optar por otra ocupación.

Para el primero de suscitar vocaciones científicas se consideró imprescindible la mejora de la calidad de la formación científica de los jóvenes. Esta se concentraba en el título denominado de «Filosofía» o «Artes», impartido en centros variados como universidades y seminarios, y que estaba constituido por disciplinas correspondientes a ciencias teóricas de raigambre escolástica como lógica, metafísica, física aristotélica y ética. A estas disciplinas le precedían los estudios de Humanidades, que contenían los referidos a la lengua, como retórica y gramática latina.

El título de Filosofía, que constituía en las universidades la facultad menor, era de carácter propedéutico, pues su finalidad consistía en preparar el acceso a los estudios de las facultades mayores, sin que contase con alguna salida profesional excepto la de ser profesor de los propios estudios. Las disciplinas propias de las facultades mayores también eran catalogadas como ciencias, pero, a diferencia de las del título de Filosofía, estas otras facultades, que eran las de Jurisprudencia, Teología, Medicina y Cánones, tenían asociada una salida profesional². Particularmente, las dos primeras, que eran las más concurridas, tenían como objeto preparar para ocupar puestos relevantes en la administración del Estado o de la Iglesia. Así pues, las universidades estaban concebidas para instruir científicamente en disciplinas clásicas asociadas a tales títulos profesionalizantes, mientras que los estudios de Filosofía, que contenían las ciencias teóricas por excelencia, sólo adquirirían valor en virtud de aquellos otros a los que daban acceso. Ser teólogo o jurista era atractivo por la carrera profesional que se podía desempeñar en la administración pública o eclesial, pero no así ser metafísico, matemático o físico, que carecían de ocupación laboral reconocida.

Ahora bien, a mitad del siglo XVIII era patente que esos estudios de Filosofía estaban anticuados, primero, por no contemplar la enseñanza de las nuevas ciencias, y, segundo, porque los contenidos y el método de las disciplinas tradicionales estaban anquilosados, como sucedía con la física. Además, los centros públicos responsables de impartir tal título, las universidades, se orientaban a instruir a un grupo reducido y selecto de personas y, por tanto, no estaban diseñadas para ofrecer la formación científica que ahora requería una clase burguesa que no tenía aspiraciones a cursar una titulación superior. Para esto se requería la actualización del título de Filosofía en estos tres sentidos, a saber, incluir las nuevas ciencias, modernizar el contenido de las existentes y contemplar la formación científica de la sociedad civil y no sólo preparar para acceder a los estudios superiores.

La pésima calidad de los estudios de Filosofía era denunciada insistentemente en los informes de la época; de todas las titulaciones universitarias, ella era, con distancia, la que estaba en una situación más deteriorada. Por ejemplo, en el elaborado para las Cortes gaditanas en 1813 se lamentaba que tal titulación apenas contemplase la formación en las nuevas ciencias mate-

² En cierta medida, la Medicina era un estudio singular dentro de la universidad en relación con los otros tres mayores, dado que era el único que se refería al ámbito de lo natural y no de lo social. De hecho, sería él el que iba a justificar que los estudios de Filosofía integrasen la enseñanza de algunas de las nuevas ciencias naturales, pues las mismas eran imprescindibles para el avance del tratamiento del elemento natural del ser humano, el cuerpo.

máticas y naturales, así como la insustancialidad de los contenidos impartidos en sus disciplinas clásicas. A esto se achacaba, en parte, que no se generase entre los jóvenes el interés por la ciencia, pues difícilmente saldrían físicos o matemáticos si no se facilitaba esta formación en esos estudios propedéuticos y si la instrucción que se facilitaba se centraba en contenidos considerados caducos. Al desinterés que generaba esa deficiente enseñanza científica se unía, además, el desapego social a estos estudios de Filosofía por la falta de una salida profesional, todo lo cual desincentivaba la dedicación generalizada a la ciencia:

Nada puede decirse que había entre nosotros menos bien ordenado que estos estudios preliminares [de Humanidades y Filosofía (...)]. Parecía que mientras más arduos e importantes eran los estudios a que el hombre aplicado había de dedicarse después, menos necesidad tenía de enriquecer y justificar su razón con medios que le abriesen la senda a mayores y más fáciles adelantamientos. Ningún gusto, ninguna crítica, ninguna regla o práctica del método, ningún conocimiento de física, ninguna idea de historia natural o civil, ningunos principios de moral pública. [...] a excepción de algunos pocos jóvenes formados en establecimientos particulares mejor instituidos, o que a fuerza de aplicación y de fortuna lograban rehacer sus estudios, el resto, a pesar de las nociones que adquiría en la ciencia particular que había cultivado, quedaba tan ignorante como al principio. De aquí se originaba otro mal todavía más trascendental, que era la indiferencia, o por mejor decir, el desprecio que se tenía por los verdaderos conocimientos, por aquellas ciencias y artes que hacen la gloria y la riqueza del entendimiento humano y de las naciones civilizadas. Un matemático, un físico profundo, un humanista eminente, un sabio moralista y político no podían contender ni en aprecio ni en esperanzas con los que se llamaban hombres de carrera [esto es, los egresados de títulos mayores]³.

Por su parte, el diputado Domingo Fontán Rodríguez, director del Observatorio Astronómico de Madrid, manifestaba en el Congreso en 1837, tras casi un siglo de reformas e iniciativas infructuosas, la falta de estímulo profesional para estudiar y dedicarse a la enseñanza de las ciencias que constituían ese título de Filosofía, lo que contrastaba con las expectativas laborales que generaban los títulos mayores y que los hacía, ciertamente, atractivos, todo ello cuando ya estaba admitido que resultaba imprescindible contar con profesionales dedicados a la actividad e instrucción científica que no sólo fuesen personas acomodadas con una vocación desinteresada. Por tanto, si el Estado no solucionaba el problema de ofrecer una salida profesional a los egresados en unos estudios como los de Filosofía, no sería esperable que se encontrasen en el futuro suficientes personas decididas a dedicarse a la ciencia:

³ Manuel José Quintana, *Obras completas* (Madrid: Rivadeneyra, 1852), 180.

¿Por qué se estudiaba en España la Teología y el Derecho y teníamos en estas dos carreras profesores sobresalientes? Porque el teólogo solía hallar por término de su carrera un arcedianato o un obispado; porque el jurisconsulto solía llegar a ser regente de una audiencia o presidente del Tribunal Supremo. ¿Por qué no había quien se aplicase a las ciencias útiles, a las ciencias productoras? Porque el profesor que se dedicase a ellas y el alumno a quien las enseñase habían de poseerlas únicamente por *spiritu colendo*, pues no eran carreras de *pane lucrando*. ¿Se pone ahora algún remedio a este mal? No, porque ni el Gobierno ni la Comisión ofrecen estímulos al profesor ni al alumno. ¡Y qué! los hombres, generalmente hablando, ¿enseñan por el gusto de enseñar? [...] ¿No se han de acordar los hombres de las necesidades de la vida? ¿Da el Gobierno algo a los profesores? Por punto general, nuestros profesores de ciencias han tenido la misma suerte que nuestros poetas, la miseria, y esta misma suerte es la que se les anuncia para en adelante. [...]. Un padre que tiene que educar a un hijo, que calcula con los productos, da esta educación para que a cierta edad este hijo pueda mantenerse por sí y aun socorrer a sus hermanos si es preciso, ¿le hará seguir por ejemplo la carrera de las letras [esto es, la científica]? No hará tal. ¿Qué es eso de letras? dirá él. Mi hijo se hará abogado, estudiará un poco de filosofía moral, luego un poco de jurisprudencia [...], se tragará sendos trozos de pedimentos y formas de pedimentar, y si tiene un poco de arte y de travesura y Dios le dio despejo para alborotar una Audiencia, será un gran abogado y ganará pesetas. Se dirá que en España pueden dedicarse a eso que se llaman *humaniores litterae*, y a las ciencias naturales las personas acomodadas. Yo responderé que si no se hubiesen dedicado a las letras personas de todas las clases, aún de las menos acomodadas, no se hallarían hoy reunidos en este Congreso talentos tan distinguidos en todas las carreras.⁴

Ya en el siglo XVIII se hicieron intentos por introducir reformas en el título de Filosofía que impartían las universidades con el fin de dar cabida a las nuevas ciencias y actualizar los contenidos de las disciplinas preexistentes. Además, en 1770 se fundaron los Reales Estudios de San Isidro, que resultaron de la transformación del Colegio Imperial que hasta ese momento habían regentado los jesuitas en Madrid, con la intención de generar egresados en Filosofía con una mayor capacitación científica que tuviesen interés en dedicarse a ella y confiando en que este centro sirviese de modelo a los restantes. Sus enseñanzas incluyeron las nuevas disciplinas matemáticas y naturales y se le dotó de instalaciones para la enseñanza experimental, aunque tales estudios no fueron bien acogidos por los centros universitarios tradicionales, que desconfiaban de sus egresados y recelaban de admitirlos en sus estudios superiores.

De hecho, ante la dificultad para reformar los estudios de Filosofía y dada la especificidad formativa de las universidades, centradas, fundamentalmente, en los estudios sociales de Jurisprudencia y Teología, se barajó la posibilidad de crear instituciones particulares para dar formación en las

⁴ *Diario de las sesiones de las Cortes* 179 (21-6-1838), 3039 s.

nuevas ciencias útiles, como propuso Jovellanos en 1809. Este recomendaba mantener el antiguo título de Filosofía en las universidades, aunque con unos contenidos reformados, orientado a preparar el acceso a los títulos superiores que formaban, fundamentalmente, para ocupar altos puestos en el Estado y la Iglesia, que es lo que correspondía a lo que denominada «Filosofía especulativa» o «ciencias intelectuales» basadas en la lógica; y otros nuevos centros dedicados a la formación en la «Filosofía prácticas» o «ciencias útiles», basados en las matemáticas, dirigidos a la sociedad civil y de los que se confiaba que surgiesen científicos en esas disciplinas:

Así divididos los estudios [en] especulativos y prácticos, al mismo tiempo que en nuestras universidades se formen los dignos ciudadanos que han hacer de reinar en la nación la piedad, la justicia y el orden público, llenando dignamente los cargos de la Iglesia, de la magistratura y el foro; los institutos de enseñanza práctica harán que abunden en el reino los buenos físicos, mecánicos, hidráulicos, astrónomos, arquitectos y otros profesores, sin cuyo auxilio nunca podrán ser ni conservarse abiertas las fuentes de la riqueza pública, ni la nación alcanzar aquella prosperidad a que es tan acreedora⁵.

En el siglo XIX, sin embargo, se descartaría esta idea de Jovellanos y, en general, la forma en la que los ilustrados intentaron promocionar la ciencia a través de instituciones dispersas, y, en su lugar, se proyectó concentrar esa enseñanza científica que suscitase vocaciones en un único título, que sería, tras someterlo a una profunda reforma, el de Filosofía o segunda enseñanza.

En lo que atañe al segundo propósito de dar formación avanzada a quienes tuviesen interés en alguna ciencia, los ilustrados impulsaron la creación de diversos centros, entre ellos algunos instalados en Madrid como el Gabinete de Historia Natural y el Jardín Botánico, que combinaban investigación con instrucción. Ahora bien, sus enseñanzas no constituían titulación alguna, sino que se entendía, más bien, que acudirían a ellas quienes tuviesen una vocación desinteresada por la ciencia en cuestión⁶. Pronto se comprobó

⁵ Gaspar Melchor de Jovellanos, *Obras completas. Escritos Pedagógicos*, 2 tomos (Oviedo: KRK ediciones, 2010), t. 1, 820. Sobre este proyecto de Jovellanos de centros de formación científica diferenciados y la forma como luego se organizó en centros únicos, véase Rafael V. Orden Jiménez, «De la filosofía a la ciencia en la instrucción pública: diferencias entre las Bases de Jovellanos y el Informe de Quintana para una historia conceptual del término “filosofía”», *Pensamiento: revista de investigación e información filosófica* 307 (2024), 5-40.

⁶ Otro mecanismo empleado por entonces por el Estado fue la formación de científicos integrada en la carrera militar, lo cual sí comportaba una salida profesional, tal y como sucedió con las matemáticas, la química y la veterinaria. Destacados científicos en las ciencias útiles de la época ilustrada en España pertenecían al ejército. Ahora bien, esto sólo se justificaba para ciencias con algún tipo de aplicación bélica y sus enseñanzas se restringían a la formación

la escasa repercusión de estas iniciativas, entre otros motivos, primero, por ser insuficientes para abarcar el conjunto de las ciencias, segundo, por la dispersión misma de los centros que ofrecían esa formación científica avanzada, y, por último, tercero, por el hecho de que se trataba de una formación no reglada que seguía presuponiendo el interés singular por el conocimiento científico de quienes decidiesen acudir a sus enseñanzas, sin que de su realización cupiese esperar una salida profesional.

Así pues, a pesar de la ingente cantidad de recursos públicos empleados en instituciones enfocadas a generar conocimiento científico, en dar formación científica y en incentivar la dedicación a la ciencia, en el siglo XVIII no se logró acertar con un modelo institucional que alcanzase los objetivos señalados, tal y como constaba en el proyecto de decreto para organizar un plan de instrucción pública elaborado en 1814 por una Comisión delegada de las Cortes gaditanas:

No puede la Comisión omitir que no ha consistido el abandono de los cuerpos literarios y el atraso de la educación en que el Estado no haya destinado inmensos fondos a este objeto, sino en su mala aplicación, en su administración viciosa, en el desperdicio de muchas sumas invertidas sin ningún provecho; para decirlo de una vez, en aquella falta de unidad y sistema que ha arruinado así este como los demás ramos de administración pública. Si se sumara todo lo que cuestan al Estado las universidades, los colegios, las pensiones, las academias, las bibliotecas, los laboratorios, los ensayos y los viajes pagados por el erario, y todo lo que ha costado el Estado en la enseñanza de sus súbditos, se vería que no hay nación alguna que haya invertido mayores cantidades en la enseñanza pública, y que con reunir todos los fondos destinados hoy en día a este objeto, y cuidar de simplificar su administración, y de que ninguna autoridad los pueda distraer a otros destinos, hay quizá bastante para costear todo el plan propuesto⁷.

A este fracaso de los ilustrados contribuyeron muy variados factores, entre los cuales destacaba uno, las dificultades que se encontraban los go-

castrense. Además, estas escuelas no aspiraban tanto a promocionar el conocimiento teórico, sino, en todo caso, el tecnológico, y, aún menos, a abarcar el conjunto del saber; como tampoco estaban concebidas, naturalmente, para trasladar a la sociedad civil el conocimiento científico ni a promocionar en ella las vocaciones científicas, que era algo imprescindible en la nueva sociedad burguesa, de modo que se reveló como una vía claramente insuficiente para los fines perseguidos. De hecho, con el tiempo se optó por orientar parte de los fondos públicos dedicados a estos centros castrenses de formación científica a las universidades reformadas. Sobre las academias militares en relación con la ciencia, véase Antonio Lafuente García y José Luis Paset, «Las academias militares y la inversión en ciencia en la España ilustrada (1750-1760)», *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2 (1982), 193-209.

⁷ Véase o. c. *infra* n. 19, preámbulo.

biernos para introducir reformas en las universidades, responsables de ese título de Filosofía. Ellas, amparadas en su autonomía, apenas modificaban sus estructuras académicas y administrativas de antaño, tal y como se reflejaba en el preámbulo del mencionado decreto de 1836:

Desde el reinado del Sr. D. Carlos III, sin embargo, principiósse a trabajar en mejorar los estudios; mas así entonces como después se huyó de emprender una reforma radical; y el gótico edificio permaneció siempre en pie, ruinoso a la verdad, pero bastante fuerte para que a su abrigo pudieran hacer guerra tenaz los apóstoles de la ignorancia a los amigos de las luces. Teníasele por uno de los baluartes de nuestro sistema político; como tal se le conservaba, y como tal no podía caer del todo sino cuando también se derrumbasen las funestas instituciones que nos regían⁸.

Así pues, para lograr la mejora de la enseñanza científica, al margen de otras posibles iniciativas, se consideró imprescindible privar a las universidades de su autonomía y someterlas al dictado del Estado, lo que se acometió en el siglo XIX.

Otra forma para combatir el gasto ineficaz de los bienes públicos en promocionar la ciencia iba a consistir en agrupar los centros dedicados a la enseñanza avanzada de la ciencia. Los ilustrados, que convivieron con una gran variedad de ciencias nuevas y antiguas, dedicadas a distintos objetos y que empleaban métodos variados, no alcanzaron a concebir la promoción de la ciencia como una empresa conjunta que aglutinase todo el saber científico en una única institución. La forma en la que Jovellanos intentó abordar la enseñanza de las ciencias en centros separados, universidades e institutos, es una prueba de esta situación, como también lo fue la proliferación de academias y centros científicos, que se creaban separadamente para atender las distintas ciencias.

Este fue un error reconocido por las autoridades políticas a la entrada del nuevo siglo. Así, por ejemplo, en 1815, dentro del primer periodo absolutista de Fernando VII, se decretó un *Plan para la enseñanza de Ciencias Naturales en un solo establecimiento público*, que instaba a agrupar en un único instituto la enseñanza sobre ciencias matemáticas y naturales que de modo disperso venían impartándose en instituciones variadas madrileñas. En dicho decreto se exponía la importancia concedida a estas ciencias naturales en lo que atañe a la prosperidad económica y se dictaminaba la agrupación de los variados centros preexistentes para concentrar sus diversas enseñanzas en una única institución:

⁸ Véase o. c. *infra* n. 40, preámbulo.

El estudio de las ciencias naturales es, además, el fundamento de la prosperidad de todas las artes, que o son desconocidas de un pueblo ignorante, o desmayan cuando se ejercitan por manos no instruidas en los secretos de la naturaleza. Innumerables son los ejemplos que se podrían alegar para demostrar la influencia de los conocimientos físicos sobre la manera de procurar las comodidades de la vida [...] El Gabinete de Historia Natural, el Jardín Botánico, el Museo, el Laboratorio Químico y el Estudio de Mineralogía quedan reunidos, y formarán un establecimiento solo para la enseñanza de ciencias naturales en la Corte, que se llamará Real Museo de Ciencias Naturales⁹.

El decreto establecía las distintas «cátedras» científicas que ofrecería ese centro unificado, y los asistentes deberían someterse a un examen, otorgando «premios» a los estudiantes más aplicados, que se entiende era una medida para incentivar el interés por la ciencia e intentar que de este centro surgiesen científicos versados en ciencias matemáticas y naturales. Ahora bien, en esta iniciativa quedaba imprecisa quiénes podían acudir a esos estudios, así como el carácter administrativo de los mismos, esto es, ellos no constituían una titulación, como tampoco se ofrecía una salida profesional a quienes los cursasen, de modo que este diseño de dar formación avanzada en ciencia a través de este centro único seguía atendiendo al concepto clásico de que la dedicación a la ciencia era cuestión de una vocación personal desinteresada.

La solución a los tres propósitos señalados para suscitar e incentivar las vocaciones científicas llegaría con el plan general de estudios promulgado en 1845 por el ministro Pidal, el cual combinaba diversas medidas que en las décadas previas se habían venido contemplando de modo impreciso y disperso y que comportaba una profunda reforma de las universidades.

La primera decisión contenida en ese decreto fue la de reformar profundamente el título de Filosofía, marginando las antiguas ciencias escolásticas y dando prioridad a las nuevas, tanto naturales como sociales, y asegurando una mejora de la formación del profesorado. Este nivel educativo fue lo que terminó siendo denominado «segunda enseñanza» e incluiría entre sus objetivos dar formación a la sociedad civil, no sólo atender la tradicional finalidad de preparar el acceso a los estudios superiores. Con un nuevo plan de estudios y un profesorado suficientemente formado se confiaba en suscitar vocaciones científicas entre los jóvenes, que era el primero de los propósitos para garantizar un avance científico continuado.

En segundo lugar, se ampliaron estos estudios de Filosofía para que en quienes se hubiese suscitado esa vocación científica pudiesen adquirir una formación avanzada, lo cual condujo a la equiparación de la Facultad de

⁹ *Gaceta de Madrid* 134 (26-10-1815).

Filosofía, hasta entonces menor, con las otras facultades mayores. De esta manera, los egresados en bachiller de dicha Facultad que tuviesen vocación en alguna de las ciencias que habían cursado, tendrían la oportunidad de avanzar en sus estudios cursando las asignaturas de los grados de licenciado y doctor de esta Facultad. La formación específicamente teórica fue insertada en las universidades ampliando los estudios de Filosofía sin necesidad de acudir a esos centros dispersos e insuficientes como eran el Jardín Botánico o el Observatorio Astronómico, cuyas enseñanzas iban a quedar adscritas, de hecho, a la universidad madrileña. La escasez de estudiantes que se preveía que acudirían a estos estudios, dado que las vocaciones seguirían siendo escasas, sería paliada de una manera que contribuiría, a la vez, a la mejora de la formación del profesorado, a saber, requerir en el futuro el grado de licenciado de esta Facultad para ser profesor de segunda enseñanza.

Finalmente, para el tercer propósito, se facilitó una salida profesional a quienes, atendiendo a su vocación por la ciencia, adquiriesen una formación científica sobresaliente, que no sería otra que la carrera académica. Para ello se rediseñó el antiguo grado de doctor, cuya obtención habían convertido las universidades en un mero acto protocolario, de modo que ahora correspondiese a una formación científica avanzada y el cual sería requerido para poder optar a ocupar una cátedra de título superior. De esta manera, quien tuviese vocación científica y hubiese adquirido la formación avanzada que ofrecía el grado de doctor, podría optar a una colocación como catedrático universitario.

Pero, además, esta formación científica avanzada del grado de doctor se articuló en torno a una institución de nueva creación, la Universidad de Madrid, también denominada «Central», que sería la única que podría impartir las enseñanzas conducentes a la obtención de tal grado y que se distinguiría por ello de las restantes universidades, calificadas con posterioridad «de distrito». Esto es, la enseñanza científica avanzada iba a congregarse en un solo centro nacional. A su vez, tal medida contribuiría a elevar la calidad del profesorado universitario al darle una formación uniforme y moderna, pues la misma se obtendría únicamente en ese centro, el cual congregaría la élite educativa y científica del país. La Universidad de Madrid vino a constituirse, de esta manera, como la institución exclusiva para la instrucción científica en España y, en cierta medida, como ese cuerpo facultativo de científicos que requería el Estado.

Ese decreto, a su vez, vino a combinar tres modelos de enseñanza media y superior. El primero se corresponde con la organización tradicional de las universidades, cuya reforma iniciaron los ilustrados y cuyo decreto más

importante, vigente, prácticamente, hasta 1845, fue el promulgado por el ministro Calomarde en 1824, que implantó la centralización estatal de las universidades. El segundo fue el de los liberales doceañistas, basado en la organización educativa de los revolucionarios franceses, y que fue planteado como proyecto de decreto en 1814, aunque su aprobación se demoró hasta 1821 y sólo estuvo vigente hasta 1823. Y el tercero se corresponde con los diseños educativos que pergeñaron los liberales de la época de la regencia de María Cristina, la mayor parte de los cuales no prosperaron, y que importaban elementos de la estructura académica de la Francia del momento, cuyos orígenes hay que situar en las normas de Napoleón, reformadas y completadas con otras nuevas promulgadas tras la Revolución que en julio de 1830 puso fin en ese país al absolutismo.

En este trabajo nos vamos a limitar a investigar cómo fueron surgiendo estos elementos que recogió y combinó el decreto de 1845 con los que dar una solución al problema de la vocación científica. De lo señalado se desprende que son tres los aspectos que conviene analizar en esta trayectoria histórica en relación con los propósitos señalados: la reforma de los estudios de Filosofía para lograr una uniformidad y modernidad de las titulaciones y el profesorado que comportase la mejora de la calidad docente con el fin de suscitar vocaciones científicas; la ampliación de los estudios científicos con cátedras dedicadas a impartir disciplinas teóricas para dar formación a quienes tuviesen una vocación científica; y, finalmente, la configuración académica de los grados universitarios, en particular, el de doctor, que sería asociado a una salida profesional específica para quienes hubiesen adquirido una elevada formación científica, que fue la carrera académica.

2. Las reformas de los grados universitarios durante la Ilustración

En el siglo XVIII, la enseñanza de las nuevas ciencias no parecía tener fácil cabida en el sistema educativo existente, que resultaba disperso, desorganizado, obsoleto y estaba empobrecido. Además, el mismo, orientado a la formación de funcionarios de alto nivel, no parecía adecuado para hacer frente a los nuevos retos educativos, en particular, integrar la enseñanza de las nuevas ciencias y dar formación a la sociedad civil, de ahí que se optase por fundar algunas instituciones como las ya señaladas, las sociedades económicas de amigos del país o el museo natural. Por entonces, el sistema educativo lo constituían, fundamentalmente, seminarios gobernados por la Iglesia y universidades, que eran centros autónomos sometidos a constituciones estable-

cidas siglos antes, sin apenas control del Estado y cuyas enseñanzas diferían sustancialmente de las nuevas ciencias.

Las universidades solían ofrecer, según su tamaño, el título menor de Filosofía, precedido de estudios de Humanidades, y algunos de los cuatro mayores indicados. Ellas, por tanto, no estaban concebidas como centros de enseñanza de cualquier tipo de saber científico, así como tampoco de investigación, ni siquiera de sus propias disciplinas, sino como instituciones de formación profesional específica. Esto es lo que generó el problema de cómo integrar en las universidades la enseñanza de las nuevas ciencias, no vinculadas de modo específico con sus propias titulaciones. No obstante, durante el siglo XVIII se emprendió la reforma del título de Filosofía con el fin de que ampliase sus enseñanzas acogiendo algunos de los nuevos conocimientos científicos, en particular, las matemáticas y la física experimental.

Una de las cuestiones que más preocupaba a los ilustrados era la falta de uniformidad de los centros educativos, lo que se convirtió en uno de los objetivos primordiales de sus reformas. Con este fin comenzó el Estado un proceso de centralización dictando normas académicas, de gobierno y de administración, dirigidas, fundamentalmente, a las universidades, y que iban debilitando paulatinamente su tradicional autonomía. Las enseñanzas estaban especialmente afectadas por esa heterogeneidad, pues universidades y seminarios contaban con planes de estudios que diferían sustancialmente entre sí tanto en contenidos como en niveles, de modo que no eran equiparables en formación unos egresados con otros. Incluso en una única universidad, una misma disciplina podía impartirse de modo diferente según la orden religiosa que estuviese a su cargo, poniendo en entredicho la unanimidad que se le suponía a la ciencia y de la que presumían las recientes ciencias naturales.

La uniformidad académica aspiraba, en tal caso, a que todos los centros ofreciesen programas educativos equivalentes y contenidos similares en las distintas asignaturas. Pero esta uniformidad albergaba otra determinación, pues no se trataba sólo de la equiparación de los estudios entre sí, sino también de lograr su modernización, dado que lo que se pretendía era que los programas fuesen homogéneos y estuviesen adaptados a los nuevos conocimientos. Uniformidad y modernización eran dos metas políticas estrechamente ligadas, cuyo logro sólo parecía posible mediante un mecanismo específico, la centralización estatal de la enseñanza.

Especialmente durante el reinado de Carlos III se incentivó a las universidades a afrontar su reforma y se emprendió un proceso moderado de centralización, con abundantes normas reales que pretendían regu-

lar diversos aspectos. Una de ellas fue la cédula del 22 de enero de 1786, la cual, reconociendo las dificultades económicas a las que se enfrentaban los centros universitarios para financiar la enseñanza de las nuevas ciencias, adoptaba medidas para garantizar «la uniformidad de la enseñanza en todas las universidades literarias», la cual es «uno de los principales objetos que ha tenido el mi Consejo en los nuevos planes de estudios prescriptos modernamente»¹⁰. Entre las medidas adoptadas para lograr la uniformidad y modernidad estuvieron las de imponer los planes de estudios de cada titulación y los manuales a emplear en las distintas asignaturas, adoptando como prototipo académico la Universidad de Salamanca, que había reformado sus estudios en 1772.

Entre otros asuntos que abordaba dicha cédula, estaba la organización de los tres grados universitarios tradicionales, a saber, el menor de bachiller y los mayores de licenciado y doctor, cuya concesión también estaba afectada por la falta de uniformidad. De los tres grados, señala Aurora Miguel,

el primero tenía como finalidad principal la habilitación para la práctica profesional, mientras que los dos restantes estaban estructurados preferentemente para la carrera académica. El examen de grado de licenciatura era el más complejo y fundamental en los estudios universitarios, mientras que al de doctor se presentaban únicamente aquellos estudiantes que por sus posibilidades económicas podían permitírselo, ya que se fue convirtiendo progresivamente en un acto multitudinario y costoso, sin ningún valor académico, en el que se incluían arengas, procesiones, corridas de toros e invitaciones sin fin¹¹.

Si bien los grados de licenciado y doctor eran los que durante la Edad Media venían a conceder el derecho a instruir, eso se había «desdibujado ya en la época moderna», de tal modo que, aunque lo habitual era que las cátedras universitarias recayesen en personas que habían obtenido estos grados, «cabía la posibilidad de que un simple bachiller consiguiese la plaza vacante, aunque, eso sí, debería obtener los grados mayores en un plazo determinado de tiempo»¹². Así pues, si la tradición universitaria había instituido la rela-

¹⁰ *Real cédula [...] por la cual se manda que en todas las universidades de estos reinos sea la duración del curso o año escolar desde diez y ocho de octubre hasta San Juan de junio; que se observe en ellas lo dispuesto y establecido para la de Salamanca [...] (Madrid: Don Pedro Damián, 1786), 1.*

¹¹ Aurora Miguel Alonso, «Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España. 1847-1900», en *Archivos universitarios e historia de las universidades* (Madrid: Dykinson, 2003), 197-222: 198.

¹² Eduardo Cebreiros Álvarez, «Grados mayores y acceso a las cátedras universitarias durante el siglo XVIII», *Ivs Fvgit* 13-14 (2004-2006), 39-60: 58.

ción entre el grado de doctor y la carrera universitaria, con el tiempo esto había quedado desvirtuado y convertido ese grado en algo más puramente formal que efectivamente académico. El de doctor, de hecho, se había equiparado académicamente al grado de licenciado, y para su obtención sólo era preciso afrontar una cantidad elevada de gastos con los que financiar actividades festivas y protocolarias, sin que apenas requiriese demostrar una capacitación superior a la del grado inmediato inferior. La política dieciochesca referida a los grados, por tanto, iba a tener dos objetivos fundamentales: «la necesidad de reducir los cuantiosos gastos de la licenciatura y sobre todo del doctorado [...] y la mejora del sistema de concesión de grados apostando por la limpieza de todos los procesos y por la corrección de ciertas corruptelas»¹³. Ambas medidas iban encaminadas, por un lado, a garantizar socialmente que la formación de los distintos egresados era satisfactoria para el ejercicio profesional al contar con una formación adecuada, y, segundo, a que se hiciesen con la propiedad de las cátedras quienes estaban mejor formados, no así los que tuviesen un nivel económico superior o pudiesen aprovecharse de la férrea estructura endogámica de las universidades.

Entre las distintas iniciativas de reforma de los grados, unas surgidas en las propias universidades y otras acometidas a instancia del Estado, se encuentra la cédula promulgada por el Gobierno en enero de 1770, encaminada a garantizar esa uniformidad y evitar abusos y fraudes en la concesión de grados¹⁴. En lo que atañe a los de licenciado y doctor, se trataba de dos grados equivalentes en lo que se refiere a exigencia académica, pues se indicaba que el segundo «era de pura ceremonia y solemnidad», siendo el primero el que exigía «examen formal y riguroso» (p. 22), algo que se mantuvo en la cédula de 1786. Las pruebas para obtener el grado de licenciado eran una serie de actividades encaminadas a probar que el futuro profesor tenía una sólida formación y capacidad para impartirla, esto es, él era un título orientado a la carrera universitaria. La uniformidad pretendida para la concesión del grado de licenciado buscaba también, por tanto, lograr cierta uniformidad en lo que atañe al nivel académico de los futuros docentes. Además, con el fin específico de uniformar la carrera académica, asociada a los grados mayores, se dictaron normas sobre los procesos de oposición, cuyas novedades estribaban

¹³ Ib.: 44.

¹⁴ *Real Cédula [...] por la que se manda se observen en las universidades literarias de estos reinos las reglas que se han estimado convenientes para convertir los grados a los profesores cursantes en ellas [...]* (Madrid: Antonio Sanz, 1770).

en conseguir que las pruebas sean abiertas al mayor número de personas posible, para lo cual una pieza fundamental del proceso lo constituirá la publicidad, [...] eliminar los privilegios de los que gozaban los colegiales y determinadas órdenes religiosas, primando el mérito y la capacidad sobre cualquier otro principio [...] e instaurar] unos ejercicios que pretenden servir para valorar los méritos de los diferentes aspirantes y en los que se quiere hacer descansar la decisión de los juzgadores¹⁵.

Pero todas estas reformas fueron insuficientes, entre otras razones, porque las universidades seguían gozando de una autonomía que les permitía resistirse a su implantación, por su escasa financiación, que dificultaba sufragar la introducción de nuevas enseñanzas, y porque no todas estas reformas se estimaban adecuadas por el carácter y finalidad específicos de su función y títulos, orientados a formar trabajadores del Estado y la Iglesia, no así, por ejemplo, físicos o matemáticos. Los revolucionarios franceses, de hecho, consideraron las universidades instituciones ligadas al antiguo régimen, con un concepto educativo caduco, y por ello adoptaron en 1793 la drástica medida de decretar su clausura y organizar sin ellas el sistema de instrucción pública.

Mucho más ambiciosa y expeditiva que la de 1786 fue la cédula de julio de 1807, encaminada a regular los estudios universitarios¹⁶. Es importante tener presente que esta se promulgó después de que en Francia se hubiese emprendido ya una profunda reforma la instrucción pública, emprendida por los revolucionarios franceses y continuada por Napoleón. Esta reforma española, sin embargo, a pesar de lo avanzada que iba a ser en algunos aspectos, se mantenía aún en el marco de los cambios que venían haciendo los ilustrados dentro de la estructura tradicional de las universidades. Lo más destacado de ella fue que implantó el centralismo estatal como modelo para la gestión académica y administrativa de las universidades, a las que se privaba así de su autonomía.

Una primera medida adoptada para afrontar el estado «de decadencia en que se hallan las universidades de mis reinos por la falta de fondos para la subsistencia de los maestros, y de uniformidad y buen orden en los reglamentos de estudios», fue la de fijar el número de universidades y su localización, suprimiendo las restantes, algo que repetirían ya futuras normas. Un número menor de centros universitarios facilitaba concentrar recursos y

¹⁵ Eduardo Cebreiros Álvarez, o. c. *supra* n. 12: 58.

¹⁶ *Real cédula de S. M. y señores del Consejo, por la cual se reduce el número de las universidades literarias del Reino, 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* (Sevilla: Imprenta Mayor, 1807), 1.

ejercer el control sobre ellos, siendo elegidos los de mayor prestigio y tamaño, además de atender a su distribución geográfica para facilitar el acceso a estos centros educativos.

Otra medida para lograr «el buen orden, uniformidad y celo del bien público» fue fijar un plan de estudios único para cada titulación, el cual habría de corresponder al establecido para la Universidad de Salamanca.

Esta cédula contemplaba cuatro niveles educativos en el ámbito universitario. El primero, que requería para su ingreso demostrar previamente tener conocimientos de lectura, escritura, cálculo y religión, venía a corresponder a los estudios de Humanidades, y a él le seguía el título de Filosofía, que reunía, de acuerdo con la tradición, las ciencias fundamentales y daba acceso a las titulaciones de facultad mayor. En él, sin embargo, había importantes novedades, como que las matemáticas eran consideradas la asignatura instrumental fundamental para la ciencia, en sustitución de la lógica, y se incluían ciencias modernas como *Física y química*, obligando a que la primera fuese la experimental y no la escolástica. El método docente debía incluir, de hecho, «experiencias y observaciones prácticas», esto es, lo apropiado al método experimental que habían impulsado las nuevas ciencias. La cédula fijaba, igualmente, los planes de estudios de Medicina, Leyes, Cánones y Teología.

Otra medida encaminada a garantizar la uniformidad y modernidad de las enseñanzas, que ya se había intentado en tiempos de Carlos III, fue la de fijar los manuales a emplear en cada asignatura, lo cual aumentaba la seguridad de que en todos los centros se impartirían unos mismos contenidos que resultasen conformes con los conocimientos científicos modernos. El manual debía suplir la dificultad que representaba lograr la uniformidad y modernización del profesorado, incapaz de asumir la enseñanza de las nuevas ciencias por su formación escasa y obsoleta y su nula disposición para adquirir nuevos conocimientos. Uno de los problemas de las universidades era la obsolescencia del profesorado existente y la falta de personas formadas en las nuevas disciplinas, tal y como recogería el futuro informe de 1813 elaborado para las Cortes gaditanas: «En ciencias, las unas poco cultivadas y las otras casi enteramente desconocidas, ¿cómo encontrar la porción de maestros hábiles que se necesitan para llenar y dirigir esta muchedumbre de enseñanzas?». Incluso imponer manuales para poder impartir convenientemente las correspondientes materias representaba un problema: «Cómo hallar a la mano libros doctrinales en español propios para servir de texto en ellas [...]?»¹⁷.

¹⁷ Manuel José Quintana, o. c. *supra* n. 3: 183.

Por tanto, la uniformidad y modernidad de las enseñanzas se pretendió lograr con esta cédula de 1807, sobre todo, dictando planes de estudios únicos para los diferentes títulos y asignando manuales más avanzados a las asignaturas correspondientes, algo que mantendrían las futuras normas educativas.

La cuestión de lograr la uniformidad y modernidad del profesorado resultaba más complicada, pues no bastaba para ello con dictar una norma, sino que se precisaba de tiempo e inversión, pues había que ir prescindiendo del profesorado existente, con todo lo que ello comportaba de desaparición o adaptación de los contenidos de las respectivas cátedras y de formar uno nuevo capacitado para las nuevas enseñanzas, algo sumamente complicado porque con este nuevo profesorado sólo podría contarse a largo plazo y como resultado de una instrucción pública previamente uniformada y modernizada. Su preparación, además, requería fijar centros en los que formarlo, que es lo que Francia impulsó con lo que denominó «escuela normal». La única forma en la que la cédula de 1807 abordó esta cuestión era garantizando la uniformidad y modernidad de las pruebas para obtener los distintos grados, incluido el que se iba a requerir para ser profesor universitario, que sería el de licenciado.

Las pruebas académicas necesarias para alcanzar los grados de bachiller y de licenciado también fueron reguladas. El de licenciado requería, en primer lugar, una exposición de memoria durante hora y media de un tema cuyo escrito debía haberse presentado previamente, a lo que le seguirían tres argumentos por hora y media. Y, a continuación, había otra prueba denominada «secreta», en la cual el estudiante expondría un tema en latín que hubiese elegido entre tres obtenidos por sorteo de una lista de doscientos temas previamente fijados, y un examen oral ante el tribunal sobre otros temas sorteados. El grado de licenciado se exigiría para ser catedrático, si bien se podía obtener con posterioridad a la obtención de la cátedra, algo que era habitual en la época: «Todos los catedráticos, exceptuados únicamente los de lenguas [que eran de un nivel académico inferior], tendrán obligación a recibir el licenciamiento en la facultad de su cátedra a los dos años de poseionados en ella, [bajo] pena de su perdimiento».¹⁸

En cambio, no se regulaba la obtención del grado de doctor, el cual, de acuerdo con la tradición, se entiende que se seguía confiriendo una vez se sufragasen una serie de actos y festejos protocolarios tras poseer el de licenciado.

¹⁸ Ib.: 23 s.

Además, para intentar paliar otro gran problema, la endogamia profesoral, se obligaba a que las oposiciones a cátedras se anunciasen en todas las universidades con cuarenta días de antelación, de modo que esta mayor publicidad diese ocasión para incrementar la competencia con candidatos procedentes de otros centros.

La cédula contenía otras muchas medidas encaminadas a garantizar cierta formación académica del profesorado y los cargos, como que no podrían ser licenciados ni catedráticos de Filosofía los menores de 25 años, con lo cual se quería dificultar que estudiantes y bachilleres se hiciesen cargo de las cátedras, o también se imponían limitaciones al nombramiento de rector.

3. El diseño de la Universidad Central por los liberales doceañistas

La invasión napoleónica impidió la implantación de esta cédula. Ambos gobiernos contendientes comenzaron entonces a desarrollar planes para organizar un sistema nacional de instrucción pública. Así, mientras el instalado en Madrid emprendía la redacción de un plan general de enseñanza e iba acometiendo distintas reformas en los centros existentes, los liberales, refugiados, finalmente, en Cádiz, hacían lo propio diseñando también un plan de instrucción pública completamente nuevo y que integraba todos los niveles educativos.

Siguiendo el marco establecido en el título IX de la Constitución de 1812, el cual declaraba la uniformidad del plan de enseñanza e instituía una Dirección General de Estudios que, bajo la autoridad del Gobierno, condujese e inspeccionase la instrucción pública, una Junta presidida por Manuel José Quintana elaboró en 1813 a instancias de las Cortes un informe para organizar un plan general de enseñanza. Este reproducía, en gran medida, el diseñado por los revolucionarios franceses. A partir de este informe, una Comisión delegada de las Cortes redactó y aprobó al año siguiente un proyecto de decreto¹⁹.

A diferencia de los revolucionarios franceses, los doceañistas optaron por mantener las universidades para aprovechar sus estructuras e instalaciones²⁰, aunque sometidas a un férreo control del Estado para evitar su

¹⁹ *Dictamen y proyecto de decreto sobre el arreglo general de la enseñanza pública, presentados a la Cortes por su Comisión de Instrucción Pública* (Madrid: Las Cortes, 1814).

²⁰ Así lo exponía Quintana en el discurso de instauración de la Universidad Central en 1822: «Conserváronse en él no sólo el nombre, sino también los institutos de las principales universidades, ya porque sus autores creyesen que en la especie de nulidad a que los sucesos las habían traído no presentaban obstáculos fuertes para su necesaria reforma, ya porque tratasen de aprovechar los medios de instrucción que aún se conservaban en ellas, ya, en fin,

resistencia a la introducción de cambios. Así pues, mientras en la Francia revolucionaria la enseñanza superior quedó reducida a las escuelas especiales encargadas de impartir un título único, en España se diseñaría un modelo mixto, de acuerdo con la distinción entre conocimiento teórico y técnico, pues se combinaban las universidades, con sus títulos tradicionales y que se entendía estaban dedicadas a la enseñanza de las ciencias, con «escuelas particulares (o especiales)» para estudios de carácter práctico, que serían las que en el futuro constituirían, recogiendo la denominación francesa, las escuelas politécnicas.

Lo primero que fijaba el proyecto de decreto era que «la enseñanza pública será uniforme» y, en consecuencia, «será uno mismo el método de enseñanza» (arts. 1 y 2). Para lograrlo, el texto fijaba las disciplinas a impartir en cada nivel educativo y titulación y se reservaba la potestad de fijar los manuales: «Serán igualmente unos mismos los libros elementales que se destinen a la enseñanza pública» (art. 4).

La instrucción pública quedaba organizada en tres niveles. La primera enseñanza correspondía a los conocimientos básicos de lectura, escritura, cálculo y religión.

En lo que atañe a la segunda enseñanza, que venía a sustituir a los antiguos estudios de Humanidades y Filosofía, en el informe elaborado por aquella Junta se hacía un balance sumamente negativo sobre estos últimos, que no atendían convenientemente ni a las nuevas ciencias naturales ni a las antiguas orientadas a la formación sobre lo social:

No se conocía, ni se pedía, generalmente, más preparación para matricularse en las facultades mayores que alguna tintura más o menos superficial de la lengua latina y algunas nociones de lógica, metafísica y moral, por lo común absurdas o viciosas. Parecía que mientras más arduos e importantes eran los estudios a que el hombre aplicado había de dedicarse después, menos necesidad tenía de enriquecer y justificar su razón con medios que le abriesen la senda a mayores y más fáciles adelantamientos. Ningún

porque también fuesen sojuzgados por su venerable ancianidad, y no quisiesen desentenderse de la prescripción antigua. Esta circunspección prudente no será del todo condenada por la razón. Grítese en buena hora en una declamación o en un poema contra las casas del saber; dígame que se echen por el suelo, y que de su antigua gótica rudeza no quede ni una columna, ni un pedestal, ni un arco solo. Esto fuera bien cuando estuviese ya pronto y dispuesto otro edificio culto y elegante en que abrigar los estudios; mas no le habiendo, fuerza era mantener los establecimientos antiguos, a lo menos para no sentir los males consiguientes al vacío de la educación, que en todas las cosas, pero principalmente en la instrucción pública, vale más mejorar que destruir, a menos de querer exponerse a perderlo miserablemente todo»: Manuel José Quintana, *Discurso pronunciado en la Universidad Central el día de su instalación (7 de noviembre de 1822)* (Madrid: Imprenta Nacional, 1822): 8 s.

gusto, ninguna crítica, ninguna regla o práctica del método, ningún conocimiento de física, ninguna idea de historia natural o civil, ningunos principios de moral pública. Y sin estos requisitos, y otros tan indispensables como ellos, se pretendía que un estudiante fuese jurista, teólogo, canonista, médico, cuanto hay que ser, en fin²¹.

Era a este abandono de la formación intermedia del título de Filosofía a lo que se achacaba la falta de iniciativa científica de España por la ausencia de vocaciones.

Según el proyecto de decreto, la segunda enseñanza debía cumplir varios cometidos, uno tradicional de preparar el acceso a las facultades mayores, pero también, como novedad, dar formación científica a la sociedad civil y a quienes tuviesen un interés personal en este conocimiento, para lo cual era preciso una mayor cantidad de centros convenientemente distribuidos por la geografía nacional:

[la segunda enseñanza] debe abrazar los conocimientos generales que constituyen la civilización de una nación, y preparan a los adultos para todas las ocupaciones de la vida social, y para entrar con aprovechamiento al cultivo de una ciencia o arte particular [esto es, la tercera enseñanza (...)]. Sin esta segunda enseñanza, tan favorable a la cultura de una nación, no puede ninguna prometerse grandes adelantos en las artes y demás ramos de riqueza pública, ni aquella instrucción general a todas las clases que mejora la moral de un estado y evita los delitos, ni que jamás puedan elevarse las ciencias sublimes al grado de perfección de que son susceptibles, a pesar de que en naciones generalmente atrasadas descuelle de tiempo en tiempo algún talento extraordinario. La falta de esta segunda enseñanza es, en sentir de la Comisión, la principal causa del atraso en que se halla la educación en nuestra Monarquía [...]. De aquí resultaba que al salir de las escuelas de primeras letras, todos los que tenían que dedicarse a las artes, al comercio y a otras profesiones útiles, los que iban a ocupar la mayor parte de los destinos establecidos para el buen régimen de la sociedad, y cuantos deseaban adquirir una instrucción general, útil a todas las clases y necesaria en todas las épocas de la vida humana, se veían privados de la esperanza de conseguirlo por no hallar establecimientos públicos en que se les franquease la conveniente instrucción [preámb.].

Una prueba de la importancia concedida a que esta segunda enseñanza se abriese a un sector más amplio de la sociedad y no se limitase a dar acceso a los títulos de facultad mayor fue la decisión de que se impartiese en castellano y no así en latín.

Este nivel educativo se ofertaría en lo que denominaron «universidades de provincia». Con la denominación se pretendía mostrar, primero, la continuidad con los centros que ofrecían, tradicionalmente, las enseñanzas equivalentes, que eran las universidades, y, segundo, el vínculo administrati-

²¹ Manuel José Quintana, o. c. *supra* n. 3: 180.

vo que mantendrían con la provincia en la que se situasen. Esa segunda enseñanza la conformaban catorce disciplinas científicas, las cuales se ordenaban en las mismas tres secciones que la ley francesa de educación de 1795 las había catalogado: *ciencias matemáticas y físicas, ciencias morales y políticas y literatura y artes*²².

De la relación de asignaturas se desprenden los rasgos fundamentales de la noción educativa doceañista para este nivel intermedio: primero, la segunda enseñanza la constituían estudios de carácter científico, compuestos mayoritariamente por disciplinas de ciencias matemáticas y naturales, que eran las orientadas a la utilidad socio-económica y entre cuyos fines debía estar suscitar vocaciones en tales ciencias, cuyos científicos eran los más necesitados; segundo, se pretendía que su contenido se orientase a las necesidades de la sociedad civil, según se desprende de la denominación de algunas asignaturas, como *Botánica aplicada a la agricultura* o *Química y mineralogía aplicadas a las artes y oficios*; tercero, se prescindía o marginaban la mayor parte de las antiguas ciencias escolásticas, como la metafísica; y, cuarto, debido al proceso de secularización social y la creciente participación de la sociedad en el gobierno nacional, se introdujeron disciplinas orientadas a la formación cívica del ciudadano y que, en gran medida, eran también consideradas modernas, como *Moral y derecho natural* o *Economía política y estadística*.

La segunda enseñanza, por tanto, se orientaba a formar científicamente a la sociedad burguesa y a dar acceso a un grupo minoritario a los estudios de tercera enseñanza, confiando, además, en que la mejora de la instrucción en este nivel educativo generase vocaciones científicas.

La finalidad de la tercera enseñanza era preparar para el ejercicio de alguna «profesión en la vida civil» (arts. 36 y 63) y sería ofrecida por dos tipos de centros. Unos se correspondían con las tradicionales universidades, a las que se denominaba, acogiendo una antigua expresión, «universidades mayores». Su número y localización lo fijaba el propio proyecto de decreto, en concreto, diez en la península e islas próximas y catorce en los territorios de ultramar (art. 39). Estos centros estaban orientados, más bien, a la capacitación para el gobierno de la sociedad y ofrecerían los títulos de Jurisprudencia, Cánones y Teología, además de la segunda enseñanza. Los otros tipos de

²² Sobre esta organización de las disciplinas universitarias, véase Rafael V. Orden Jiménez, «La relación entre ciencia y universidad por los liberales doceañistas: los orígenes de la Universidad Central de Madrid», *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 93 (2023), 119-154.

centros serían las escuelas particulares para estudios no universitarios, que eran, en general, de carácter técnico, como Veterinaria, Agricultura, Música y Medicina; esta última era separada de las universidades por tratarse de un estudio práctico que convenía impartir en centros hospitalarios.

El vínculo establecido entre ciencia y enseñanza, por un lado, y gobierno y actividad social, por el otro, condujo a considerar que las universidades mayores habían de estar situadas en localidades grandes y bien comunicadas, lo cual comportaba la previsión de que las universidades de Alcalá y Cervera se trasladasen a las respectivas ciudades de Madrid y Barcelona.

Ahora bien, el proyecto de decreto contemplaba también la creación de una universidad peculiar, propuesta en el informe de la Junta presidida por Quintana, que estaría situada en Madrid y sería conocida como «Central». En ella, además de impartirse los estudios propios de una universidad mayor, se ampliaban sus enseñanzas, como establecía el proyecto de decreto, «para que se den los estudios con toda la extensión necesaria para el completo conocimiento de las ciencias» (art. 55). A ella iba a corresponder, por tanto, ofrecer formación en cualquier tipo de conocimiento científico. Esta propuesta se justificaba como sigue:

Nación ninguna puede progresar en ellas [a saber, las ciencias], ni menos perfeccionarlas sin un establecimiento de esta clase; él es el que reúne las luces de la nación entera y de los sabios más distinguidos; él sirve de modelo para plantear o perfeccionar los demás establecimientos de enseñanza; a él acuden los discípulos más aventajados; en él se forman maestros hábiles y se aviva la emulación de todos los profesores del reino: la formación de obras elementales, el descubrimiento de métodos más fáciles y sencillos, la uniformidad de enseñanza en toda la Monarquía y la ilustración que ha de derramar en toda ella este copioso depósito de instrucción, situado en el centro de la península, son todas ventajas demasiado palpables para que nadie pueda negarlas a la formación de esta Universidad [preámb.].

La misión de esta Universidad Central iba a ser doble. En primer lugar, se pretendía que ofreciese la enseñanza de todas las ciencias, tanto, naturalmente, de las que formaban parte de las titulaciones oficiales, como, de forma exclusiva, de las que no estaban contenidas en estas por no ser precisas para el ejercicio profesional o bien, estándolo, su enseñanza se orientaba a la utilidad social y no contenían un desarrollo eminentemente teórico, como sucedía con la mayor parte de las ciencias matemáticas y naturales integradas en la segunda enseñanza. La docencia de este segundo grupo de disciplinas es lo que distinguiría a la Universidad Central de las restantes.

Para lograr este primer cometido, la universidad madrileña estaría dotada de cátedras científicas consideradas de ampliación en cuanto que de-

sarrollaban los conocimientos ofrecidos en las titulaciones oficiales y que tenían un elevado contenido teórico: «Los estudios que añade la Comisión a este establecimiento guardan la conveniente armonía con los que deben precederlos y no hacen sino ensanchar su esfera y darles más perfección y ornato» (preámb). Además, las enseñanzas impartidas por el Gabinete de Ciencias Naturales y el Jardín Botánico formarían parte de estas cátedras, lo cual permitía ahorrar costes y, a la vez, concentrar en un único centro la enseñanza científica superior ofrecida en la capital.

Las cátedras correspondían a veinticuatro disciplinas, la mayor parte de ciencias matemáticas y naturales, que ampliaban los estudios de segunda enseñanza, como *Matemáticas mixtas*, *Física experimental*, *Mecánica celeste*, *Química en su mayor extensión* o *Botánica*, aunque también había otras, ya minoritarias, correspondientes a una ampliación de los antiguos estudios de Humanidades, como *Gramática general*, o de los títulos de facultad mayor, como *Derecho público de Europa* por Jurisprudencia y *Estudios apologéticos de la religión* por Teología. Esto es, de todos los títulos oficiales se ofrecían disciplinas que dotaban de una mayor formación teórica a los requeridos para el ejercicio profesional.

A esas cátedras de ciencias eminentemente teóricas no contenidas en ninguna titulación se prevé que acudirían quienes tuviesen un interés particular en formarse en ellas. Una de las razones para instaurar una Universidad Central era, por tanto, atender el segundo propósito señalado, facilitar formación científica avanzada a «personas que estudian con el solo objeto del saber», esto es, que tuviesen una vocación científica, y a quienes, en todo caso, les resultase necesaria para desarrollar alguna actividad específica, como podrían ser, aunque no se precisase en estos textos, los militares:

Mas si esto [a saber, las enseñanzas de las universidades provinciales y mayores] basta para los hombres, no basta para la ciencia, la cual en alguna parte ha de ser explicada y manifestada con toda la extensión y complemento que es necesario para instruirse en ella a fondo. Si los más de los que estudian lo hacen para procurarse una profesión, hay bastantes también que estudian con solo el objeto de saber, y es preciso a estos ampliarles la enseñanza de manera que puedan dar el alimento necesario a su curiosidad y sus talentos en cualquiera ramo a que hayan de dedicarse²³.

Tales enseñanzas, no obstante, no formaban parte de un programa académico de una titulación ni conferían un grado, como tampoco daban acceso, naturalmente, a una profesión, sino que cada uno, según sus intereses científicos personales, cursaría las que estimase precisas, lo cual seguía

²³ Manuel José Quintana, o. c. *supra* n. 3: 186.

siendo un gran inconveniente para promocionar un interés más generalizado por la ciencia.

La escasez de personas que acudirían a estas cátedras justificaba limitar su dotación a una única universidad, la cual convenía que se situase en Madrid por el tamaño de su población y su elevada actividad social, por su proximidad al gobierno para poder asesorarlo y por ser ya por entonces una ciudad con numerosas instituciones científicas que podrían aprovecharse para este fin. El proyecto de decreto preveía también que dos universidades trasatlánticas se organizarasen de forma similar a la Central de Madrid, las de Méjico y Lima (art. 57).

Ahora bien, de ella se esperaba que cumpliese un segundo cometido, lograr la uniformidad y modernidad del profesorado. Si bien la uniformidad y modernidad de las enseñanzas se quiso acometer imponiendo los planes de estudios y los manuales a emplear en las distintas asignaturas, esto difícilmente resultaría sin una cualificación uniforme y moderna del propio profesorado, por lo que se consideró imprescindible centralizar también su formación. Tan obsoletas como eran hasta entonces las disciplinas y sus contenidos, lo eran los profesores, que seguían teniendo una formación escasa y rancia. Garantizar, en tal caso, una formación uniforme y moderna de los docentes, fue el segundo propósito para dotarse de una Universidad Central, que haría las funciones de una «escuela normal» del profesorado universitario, tal y como se señalaba en el preámbulo del propio proyecto de decreto:

Es necesaria también [la Universidad Central] para la conservación y perfección de la enseñanza en los establecimientos esparcidos por las provincias. Allí tendrán siempre un centro de luces a que acudir y un modelo sobresaliente que imitar. Allí se perfeccionarán los métodos, se analizarán las doctrinas, se acrisolará el buen gusto. Allí, en fin, se formarán no solo discípulos aventajados, sino también hábiles profesores, sirviéndoles como de escuela normal de enseñanza pública, donde se formen en este arte tan difícil y tan necesario.

Los doceañistas debieron considerar que a este fin podrían contribuir esas cátedras de ampliación. Probablemente, lo que se pretendía era que quienes tuviesen vocación científica y acudiesen a estas cátedras, fuesen quienes se incardinasen, posteriormente, en la carrera académica. De esta manera, la asistencia a tales cátedras podría verse incrementada por la posibilidad de encontrar en ellas una salida profesional, y así se asociaba la vocación científica con la carrera académica, lo cual contribuiría, a su vez, a elevar el nivel del profesorado, logrando su uniformidad y modernización al tenerse que formar en un centro exclusivo y moderno:

Los estudios más amplios que se han de establecer en la capital proporcionarán no sólo discípulos, sino maestros[.] El aprecio, las recompensas y dotaciones señaladas a esta carrera estimularán a muchos, dedicados hasta ahora al estudio como curiosos, a cultivarle también con el objeto de enseñar, y poco a poco con estos medios y otros que podrán ponerse en obra se tendrán profesores a quienes encargar la enseñanza²⁴.

El problema de este decreto es que no especificaba cómo pretendía lograr que el conjunto del profesorado universitario adquiriese su formación en la Universidad Central, en particular, que cursase esas cátedras, ni el tipo de formación que hubiese de recibir, como tampoco cómo se esperaba incorporar a la carrera académica quienes acudiesen a tales cátedras de ampliación, esto es, quedaba muy impreciso cómo pretendía alcanzarse ese objetivo de que la Universidad Central desempeñase las funciones de escuela normal y la de asociar la vocación científica con la carrera académica a través de esas enseñanzas avanzadas. Puede decirse que los doceañistas vislumbraron la relación entre esas cátedras de ampliación y la carrera académica, pero no supieron diseñar el marco legal e institucional que fraguase dicho vínculo. Esto es lo que se lograría en el futuro con la regulación del doctorado, que iba a recoger, en realidad, estas cátedras de ampliación.

El control de la instrucción pública correspondía, como prescribía la Constitución, a la Dirección General de Estudios. Pero el proyecto de decreto contemplaba la fundación de otra institución, que era con la que culminaba el plan, como habían hecho los revolucionarios franceses: la Academia Nacional. Que una norma educativa incluyese la regulación sobre los centros dedicados a la ciencia prueba el estrecho vínculo que se establecía entre formación e instrucción en ciencias e investigación científica. Estos serían sus objetivos:

Ella excitará la noble emulación de los sabios, promoverá nuevos descubrimientos, conservará los antiguos, enriquecerá nuestra nación con la ilustración de las demás, acogerá a todas las ciencias, a todos los talentos, contribuirá a la formación de obras elementales y a la perfección de los métodos [preámb.].

Así como la Universidad Central integraría los distintos centros de formación científica previamente creados en Madrid, esta Academia aglutinaría las distintas academias preexistentes:

Desde que la razón, ayudada de la filosofía, se ha convencido de que el árbol de la ciencia es uno, de que todos los conocimientos se enlazan entre sí por un tronco común

²⁴ Manuel José Quintana, o. c. *supra* n. 3: 183 s.

y se prestan mutuo apoyo; de que unidos se engrandecen, y aislados se anonadan; la idea de establecimientos semejantes al que proponemos ha sido repetida por los sabios y por los políticos, y puesta en ejecución en alguna capital de Europa [...] todas [las grandes academias de la capital] eran unos institutos aislados que no tomaban fuerza ninguna del auxilio y correspondencia de los demás conocimientos; no se ayudaban entre sí, no estaban dispuestas para ello²⁵.

La actividad científica, por tanto, debía estar reunida en centros únicos, ya fuese la que se refiriese a la investigación en la Academia Nacional, o a su enseñanza en la Universidad Central. Si bien los fines de una y otra resultaban, en cierta medida, coincidentes, la diferencia fundamental estribaba, justamente, en que aquella se ocuparía de reunir el conocimiento científico y avanzar y asesorar en él, mientras que esta se encargaría de enseñarlo, lo que comportaría la formación de científicos con los que proveer a la Academia. Esta separación resultaba de la convicción de que la capacitación y las labores de un científico diferían de las de un docente, y que no necesariamente quien fuese idóneo para la investigación lo iba a ser también para la enseñanza, así como a la inversa. Sorprendía, sin embargo, que el proyecto de decreto considerase la Academia Nacional la institución que debía, junto con la Dirección General, gobernar y supervisar el sistema de enseñanza, y no así el centro responsable de la educación científica y la formación del profesorado, la Universidad Central: «Si a alguno corresponde en esta parte guiar y auxiliar a la Dirección, es al grande cuerpo científico que con el nombre de Academia Nacional proponemos se establezca en la capital del reino»²⁶.

El proyecto de decreto preveía también la creación de un sistema de pensiones sufragado por las arcas públicas con el fin, primero, de que en la Universidad Central se formasen los mejores estudiantes de las universidades provinciales, seleccionados por oposición entre quienes tuviesen un expediente sobresaliente, y, segundo, con el objeto de que sus estudiantes más destacados estudiaran en el extranjero (tít. IX). Con esta medida se pretendía garantizar que la Universidad Central se constituyese como un centro de élite en educación científica al reunir a los estudiantes más capacitados y mejor formados. Probablemente, con esta medida se aspirase también a que estos pensionados fuesen los futuros catedráticos de universidades provinciales y mayores, esto es, ella estaba prevista como una medida que, de modo indirecto, contribuyese a que la Universidad Central hiciese la labor de escuela normal con los estudiantes más capacitados del país, pero nada contenido

²⁵ Ib.: 188 s.

²⁶ Ib.: 188.

en la regulación permitía asegurar que así fuese. Probablemente, para ello se confiaba en otra medida, que era la forma en la que el decreto preveía montar el sistema de oposiciones para cubrir las cátedras.

Esta última fue la norma más debatida tanto en el seno de la Comisión que elaboró este proyecto de decreto como luego cuando se elevó para su debate y aprobación al pleno de las Cortes. Para combatir la endogamia universitaria, se prescribió que las oposiciones a catedrático de segunda y de tercera enseñanza se realizasen en Madrid por tribunales designados por la Dirección General de Estudios (art. 69). Aunque la medida no mencionaba que fuesen los catedráticos de la Universidad Central los que iban a resolver las oposiciones, todo indicaba, y así lo plantearon en el posterior debate parlamentario quienes se opusieron a la misma, que serían ellos los que compondrían la mayoría de los tribunales, dada su mayor formación y prestigio, y en atención a la proximidad del lugar en el que se habían de realizar las oposiciones²⁷. No es de descartar, además, que se considerase que esto pudiese contribuir a que fuesen los egresados de la propia Universidad Central, muchos de ellos seleccionados mediante becas, que, además, habrían recibido una formación sobresaliente y que, por último, serían conocidos por los miembros del tribunal, los que ganasen tales oposiciones y fuesen ocupando las cátedras de los distintos centros universitarios del país. Esta era, por tanto, otra medida centralizadora que, por vía indirecta, pretendía hacer de la universidad madrileña una institución clave para lograr la uniformidad y modernización del profesorado.

El proyecto de decreto no abordaba, sin embargo, una regulación de los grados en las distintas titulaciones, probablemente, porque los mismos quedaban abolidos, como sucedía en la normativa de los revolucionarios franceses. Se sobreentiende que cada nivel educativo y titulación expediría un certificado único de graduación a la conclusión de los correspondientes estudios y que se extinguían los de bachiller, licenciado y doctor, considerados propios de una estructura anacrónica de la organización académica de las universidades.

En resumen, los doceañistas confiaban en suscitar vocaciones científicas con una segunda enseñanza uniforme y moderna, que abarcase el conjunto de las ciencias, impartida por un profesorado bien cualificado. Tales vocaciones debían, a continuación, ser atendidas y desarrolladas en las cátedras de ampliación de la Universidad Central, y se confiaba en que quienes las cursa-

²⁷ Sobre este debate, véase Rafael V. Orden Jiménez, «El debate parlamentario sobre la institucionalización de la enseñanza de la ciencia y la instauración de la Universidad Central en 1822», *Revista de Hispanismo Filosófico* 29 (2024), 13-44.

sen fuesen a dedicarse a la enseñanza, lo cual, sin embargo, quedó impreciso, pues no lograron introducir un mecanismo que vinculase académica y administrativamente la asistencia a las cátedras de ampliación con la carrera universitaria, que es lo que solventaría la futura regulación del grado de doctor.

Este proyecto de decreto, sin embargo, no pudo pasar al pleno de las Cortes para su deliberación, pues Fernando VII, a su regreso a España ese mismo año, anuló la Constitución y las normas e iniciativas legales emanadas de ella. Pasó a estar vigente, en tal caso, el decreto de 1807, si bien en 1818 se restableció el dictado para Salamanca en 1771²⁸. Fue la nueva llegada al poder de los liberales en 1820 la que permitió que aquel texto de 1814 pasase a ser debatido por el pleno de la cámara parlamentaria.

En la sesión del 4 de marzo de 1821 se repasó el estado de distintas instituciones sobre la enseñanza y se destacaba el éxito que se iba obteniendo en la enseñanza científica, en particular, la referida a las ciencias matemáticas y naturales, por el interés creciente que iban suscitando. En lo que atañe a los Estudios de San Isidro, que contaban con numerosos estudiantes, se indicaba que «hay muchos sobresalientes y no pocos muestran afición por las ciencias exactas», y de las enseñanzas impartidas en el Museo de Ciencias Naturales se destacaba el interés que habían suscitado, incluso cuando, en principio, no tenían asegurada una salida profesional, lo que no impedía que pudiesen en el futuro quienes allí se habían formado dedicarse, bien a la enseñanza como profesores, o bien o a la investigación como científicos²⁹.

Inserto en el debate sobre el proyecto de decreto y, en particular, en lo referido al título correspondiente a la Universidad Central, que se encontró con una importante oposición, se planteó la cuestión de si una universidad era el lugar idóneo para formar sabios o si ello era, más bien, objeto de las academias, tal y como planteó un catedrático de Jurisprudencia, a la sazón, diputado por Barcelona, Joaquín Rey y Esteve:

¿puede esperarse jamás que en un estudio se den los conocimientos para el completo o perfección de las ciencias? Yo creo que los estudios de las universidades no son para esto. Todos convendrán conmigo en que de las universidades no salen sabios,

²⁸ Sobre estos trámites, véase Mariano Peset Reig y José Luis Peset Reig, «La enseñanza de la medicina en España durante el siglo XIX», *Medicina Española* 30 (1962), 28-105: 28.

²⁹ «Están igualmente concurridas las cátedras ciencias físico-matemáticas y naturales dependientes del Museo, que establecido hace pocos años y aún en un estado de imperfección, tiene el mérito de haber inspirado gusto y afición a esta clase de conocimientos casi desconocidos entre nosotros, preparando alumnos que sin esperanza de colocación ni otras ventajas se han dedicado a su estudio y pueden en poco tiempo ser útiles a la Nación, ya como profesores, ya como naturalistas», *Diario de las Sesiones de las Cortes* 7 (4-III-1821): 93.

sino hombres dispuestos para ser sabios. En las universidades sólo puede infundirse el amor al estudio y a las ciencias, que después se perfeccionan con estas reuniones que poco ha se han establecido, y llaman academias, que son los cuerpos más a propósito para dar extensión a los conocimientos y formar sabios completos. Si pretendemos que salgan ya formados de las universidades, no lograremos más que tener unos medio sabios o, más bien, unos charlatanes. Deben distinguirse dos cosas en materia de saber y enseñanza: primera, lo que se debe aprender con maestro o pedagogo, y segunda, la extensión que se debe dar a estos elementos. El buen gusto y principio de todas ciencias debe darse en las universidades; mas la extensión de los conocimientos que allí se han adquirido no creo que sea propia ni pueda sujetarse a esta escuela. Estos conocimientos se adquieren con el trato de los sabios y no de otro modo. Así que yo no tengo por necesario ni aun por conveniente que se establezca una Universidad Central³⁰.

A pesar de la oposición parlamentaria a la iniciativa de instaurar una Universidad Central, la misma fue, finalmente, aprobada. Para el fin que nos ocupa, las modificaciones introducidas en 1821 al texto de 1814 fueron menores. Sólo conviene destacar que hubo alguna modificación en la relación de las cátedras de ampliación, también se acordó tras un encendido debate que sólo de modo provisional las oposiciones se realizasen en Madrid, y el mayor de los cambios estribó en que se prescindió del sistema de pensiones con el que se preveía que contribuyese a contar con el profesorado mejor capacitado, probablemente, debido a los costes económicos que el mismo supondría para un plan ya de por sí excesivamente gravoso para la hacienda pública.

El 29 de junio fue aprobado el *Reglamento general de instrucción pública*³¹ y al año siguiente se instauraron la Academia Nacional y la Universidad Central. Para esta última, la Dirección General dictó un *Reglamento provisional* que establecía que ella se fundaba con los estudios, propiedades y personal de la Universidad de Alcalá y los Estudios de San Isidro, así como congregaría las enseñanzas de los centros científicos madrileños como el Museo de Ciencias Naturales y el Jardín Botánico. Este *Reglamento* contenía también una norma que distinguía a los titulares de las cátedras de ampliación de los de las restantes: «En las cátedras de ampliación se deja por regla general a los maestros la facultad de explicar por el libro que les parezca o por las lecciones que ellos formen»³². Esto se debía, por un lado, a que difícilmente se encontrarían manuales para estas asignaturas, pero, por otro lado, puesto que eran disciplinas que sólo se impartirían en una única universidad, ellas

³⁰ *Diario de las sesiones de las Cortes* 102 (9-VI-1821): 2148.

³¹ *Reglamento general de instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821* (Barcelona: Imprenta del Gobierno, 1821).

³² *Reglamento provisional para la organización de la Universidad Central* (Madrid: Eusebio Aguado, 1822): 5.

no planteaban el problema de una disparidad de contenidos entre distintos centros. Además, se confiaba en que los que fuesen a ocupar unas cátedras tan distinguidas, tendrían una formación lo suficientemente sólida y reciente como para no ser preciso imponer un manual con el fin de garantizar la actualidad de sus clases.

Tras promulgarse el *Reglamento*, se nombraron los catedráticos de las disciplinas de segunda enseñanza, de los títulos de Teología y Leyes y de las cátedras de ampliación de la Universidad Central. El acto conjunto de inauguración y apertura del nuevo curso tuvo lugar el 7 de noviembre, y en él leyó Quintana, presidente en ese momento de la Dirección General de Estudios, un elocuente discurso para conmemorar tan significativo momento. En él subrayaba que la Universidad Central había de ser «donde la enseñanza ha de tener la extensión y complemento necesarios para formar no sólo estudiantes, [como las otras universidades,] sino sabios [esto es, científicos]»³³.

En resumen, el plan doceañista había abordado ya la solución de dos de los propósitos necesarios para garantizar un desarrollo ininterrumpido de la ciencia, la reforma de la segunda enseñanza para suscitar vocaciones científicas y la creación de la Universidad Central para ofrecer formación científica avanzada a quienes tuviesen esta vocación. Quedaba, sin embargo, diseñar el mecanismo para dar cumplimiento al tercer propósito, garantizar una salida profesional.

4. La reforma de Calomarde de la universidad tradicional

Ahora bien, la derrota de los liberales en 1823 supuso la supresión de este decreto y, consecuentemente, la clausura de la Universidad Central y la reapertura el mismo julio de la de Alcalá³⁴. De hecho, nunca fue del agrado del Rey que en la capital se situase una universidad, que aproximaba los estudiantes, con sus mofas, críticas y protestas a la Corte y el Gobierno.

El 14 de octubre de 1824, el ministro Calomarde decretaba un plan de organización académica, de gobierno y administración de las universidades que había sido elaborado aceleradamente a petición del propio Rey³⁵. Se trata de un decreto en determinados aspectos retrógrado si se le compara

³³ Manuel José Quintana, o. c. *supra* n. 20: 28 n.

³⁴ María Teresa Lahuerta, *Liberales y universitarios. La Universidad de Alcalá en el traslado a Madrid (1820-1827)* (Alcalá de Henares: Fundación Colegio del Rey, 1986): 73 ss.

³⁵ *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades de Reino* (Madrid: 1824).

con el de los liberales doceañistas, pero implantaba numerosas medidas diseñadas por los ilustrados. Lo primero que conviene destacar es que supuso la efectiva centralización educativa y la privación a las universidades de su autonomía. Los propios liberales le reconocerían en el futuro varios méritos, como haber iniciado la senda de la uniformidad, dado que las normas anteriores que lo intentaron apenas lograron implantarse. Era una uniformidad que, en realidad, atendía a un doble fin, uno, el de la efectiva modernización de las universidades, y otro, ante los riesgos de que las universidades fuesen centros de agitación social, garantizar su control político e ideológico, tal y como se desprende del primer artículo: «El plan literario de estudios y el arreglo general de gobierno interior y económico y de disciplina moral y religiosa serán uniformes en todas las universidades de la península e islas adyacentes» (art. 1).

Al igual que la cédula de 1807, este decreto establecía el número y localización de las universidades a mantener, entre las que estaban las de Alcalá y Cervera, y ordenaba el cierre de las restantes, que quedaban en determinados casos organizadas como colegios adscritos a la universidad más próxima. Los títulos que ellas podrían impartir serían los de Humanidades y Lenguas, Filosofía, y los mayores de Leyes, Cánones, Medicina y Teología.

Las enseñanzas del título de Filosofía parecían atender únicamente, de nuevo, a su antigua finalidad, a saber, dar acceso a los estudios de facultad mayor y no así ofrecer formación a la sociedad civil. Ahora bien, en el futuro reconocerían los liberales como uno de sus méritos la introducción de dos niveles formativos en esta titulación. El primero agrupaba en tres cursos la mayor parte de las antiguas disciplinas escolásticas, como *Lógica*, que de nuevo pasaba a ser la ciencia instrumental fundamental, *Metafísica*, *Física*, *Ética*, *Psicología* y *Elementos de Matemáticas*; tras haberlas cursado se podía optar al grado de bachiller, que daba acceso, con alguna salvedad, a los estudios mayores. La novedad estribaba en introducir un segundo nivel, de cuatro años, compuesto por cátedras denominadas «superiores», en el que quedaban insertas las nuevas ciencias matemáticas y naturales, como *Química*, *Física experimental* y *Matemáticas sublimes*, algunas de las cuales habían de cursarse para ingresar en Medicina, y que permitían optar a los grados mayores de los propios estudios de Filosofía: «Para recibir los grados de licenciado y doctor en filosofía, deben los bachilleres ganar cuatro cursos en las cátedras superiores. El grado de licenciado equivale al que en algunas universidades se titulaba de maestro en Artes» (art. 43). Además, se manifestaba el interés del Gobierno en que estas enseñanzas superiores de Filosofía se extendiesen por las universidades:

Aunque para el estudio de las *Matemáticas sublimes* y de *Ciencias naturales* haya en el Reino varios establecimientos que no se comprenden en este arreglo, las universidades que tienen algunas cátedras de estas importantes enseñanzas, las conservarán y fomentarán, redoblando sus esfuerzos las que carezcan de ellas y proponiendo y pidiendo auxilios al Gobierno para su establecimiento [art. 40].

El texto no especificaba claramente la finalidad de estas cátedras, aunque cabe suponer que se buscaba facilitar con ellas de alguna manera inespecífica la formación en las nuevas ciencias, dada su incuestionable necesidad para el progreso económico, así como, sobre todo, elevar también el nivel científico del profesorado de Filosofía. En todo caso, el decreto venía a establecer una formación científica avanzada para quienes optasen a ser catedráticos de esta Facultad.

Además, con esta norma quedaban reguladas las condiciones para optar en los distintos estudios a los grados de bachiller y licenciado y los exámenes que se habían de realizar para obtener uno u otro. En lo que atañe al de doctor, este grado resultaba del de licenciado y sólo se exigía la realización y financiación por el egresado de una serie de actos académicos y lúdicos, los cuales se intentaba que requiriesen menores gastos que en el pasado:

A los licenciados que lo solicitaren se conferirá el grado de doctor con la solemnidad y formalidades prescritas en los respectivos estatutos y supresión de gastos inútiles. Los ejercicios versarán sobre materias útiles y correspondientes a la dignidad del acto que presidirá el Cancelario, a quien compete conferir el grado, teniendo a su diestra al Rector y a la izquierda al Decano de la Facultad: se dará fin con un elogio en latín, que pronunciará el nuevo doctor, en alabanza del Monarca que con tanto celo promueve los estudios generales de las ciencias útiles a la Religión y al Estado [arts. 165 y 166].

El decreto también pretendía regular el acceso a la carrera académica, esperando con ello asegurar cierta uniformidad y una formación adecuada del profesorado, tanto de los requisitos para optar a una plaza de catedrático como de las pruebas para obtener la cátedra. Por ejemplo, en lo que atañe a algunas cátedras de Filosofía se exigía lo siguiente:

Para obtener las tres cátedras primeras de Filosofía, además del grado de bachiller, se requiere haber ganado seis cursos por lo menos en cualquiera facultad mayor o el grado de licenciado en Filosofía. Para oponerse a las superiores de *Matemáticas*, *Física experimental*, etc., además del grado de bachiller en Filosofía, se requiere haber estudiado otro año de *Matemáticas* y dos de *Ciencias naturales* [arts. 180 y 181].

El grado de doctor sólo venía a habilitar para cuestiones de gobierno y gestión académica, como formar parte del claustro general (art. 253).

Este decreto, por tanto, venía a mantener, en muchos aspectos, el antiguo concepto de la enseñanza universitaria, aunque suponía algunos avances: primero, la centralización de las universidades para dar cierta uniformidad a sus estudios; la introducción de modo impreciso de las nuevas ciencias como ampliación del título de bachiller en Filosofía para garantizar mayor formación del profesorado de este título; establecer una regulación general para la obtención de los grados de bachiller y licenciado; y, por último, esbozar una relación entre esa formación científica avanzada con la carrera académica.

5. Las reformas de los liberales isabelinos durante el periodo regente

Con el acceso de María Cristina a la regencia en 1833, los liberales llegaron de nuevo al poder con la pretensión de derogar inmediatamente las normas educativas de la Década Ominosa e instaurar un sistema de instrucción pública que resultase uniforme y moderno, el cual seguían considerando decisivo para alcanzar el progreso económico y social del país. Sin embargo, la prolongada incapacidad para acordar en las Cortes la reforma educativa comportó que el decreto de Calomarde estuviese vigente en lo que atañe a la enseñanza media y superior, prácticamente, hasta 1845.

El decreto doceañista aprobado en 1821 permanecía en el imaginario de los nuevos gobernantes, muchos de ellos ligados aún a la época de la Constitución gaditana, pero pronto asumieron que la inestabilidad política y la fragilidad económica aconsejaban limitarse, por el momento, a implantar una reforma moderada de las estructuras existentes que se centrase en lo primordial y urgente. Para ello acudieron al sistema de instrucción pública vigente en ese momento en Francia, que procedía de la época napoleónica y que incluía nuevas normas introducidas a partir de 1830, una vez destituida la monarquía absolutista de los Borbones y traspasada la corona a la familia de Orleans.

Los liberales isabelinos adoptaron como modelo de gobierno el que los vecinos galos intentaban implantar bajo la teoría política de los doctri-narios, entre cuyos teóricos estaba François Guizot, que había promulgado en 1833 una ley sobre instrucción primaria. En contra de lo realizado por los revolucionarios, que clausuraron las universidades, en Francia siguió vigente, en cierta medida, la estructura universitaria con sus títulos y grados, implantada por Napoleón en 1808 bajo la estructura de lo que en su momento denominó «Universidad Imperial»³⁶, aunque en su caso el concepto

³⁶ *Décret portant organisation de l'Université Impériale. 17 mars 1808*: disponible en <https://>

de «universidad» no era equiparable al tradicional, pues abarcaba el conjunto del sistema de instrucción superior francés. Napoleón reguló los tres grados universitarios tradicionales de bachiller, licenciado y doctor (art. 16) para cada una de las facultades, las cuales eran las tradicionales de Derecho, Medicina y Teología, así como dos de nueva creación para dar acogida a las nuevas ciencias, una de Letras y otra de Ciencias Matemáticas y Físicas. Estas se crearían, además, en todas las ciudades que tuviesen un centro de enseñanza secundaria y contasen con una Academia (arts. 13 y 15). Además, en Francia se fueron regulando las pruebas necesarias para obtener el grado de doctor en cada una de las facultades, que consistían en una serie de exámenes orales sobre diversos asuntos, excepto en las de Medicina y Derecho, que tenían regulación propia. La de Medicina tenía como peculiaridad que el grado habilitante profesionalmente sería el de doctor, según un decreto de 10 de marzo de 1803, algo que luego se recogería también en España, mientras que en lo que atañe al título de Derecho, regulado por el decreto de 21 de septiembre de 1804, era preciso cursar un cuarto año de estudios antes de realizar las correspondientes pruebas de graduación³⁷. Esta organización de los grados universitarios y, en particular, el de doctor en Derecho, sería la adoptada, finalmente, en España en el plan de 1845 para el conjunto de los grados de doctor de cada una de las titulaciones.

En enero de 1834 se creaba una Comisión para elaborar un plan general de instrucción pública, pero en septiembre se decidía suprimir la Inspección General de Instrucción Pública constituida en 1825 por Calomarde y que dicho plan fuese redactado por una nueva Dirección General de Estudios, con menores atribuciones ejecutivas de las que en su momento le habían dado los doceañistas.

En enero de 1835, el periódico progresista *El Eco del Comercio* comentaba el retraso de España en instrucción científica y expresaba su deseo de una rápida organización del sistema de enseñanza que ofreciese «a la juventud estudiosa los medios de adquirir toda aquella suma de conocimientos que ha menester para sobresalir y ser útil a la patria en las diferentes carreras a que su afición o circunstancias la dediquen». Para ello consideraba imprescindible erigir la Universidad Central, un proyecto que parecía haber

www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/document-decret-portant-organisation-de-luniversite-imperiale-17-mars-1808/

³⁷ *Décret concernant l'organisation des Écoles de droit, 21 septembre 1804*, disponible en <https://expo-grande-guerre-biu-cujas.univ-paris1.fr/decret-concernant-lorganisation-des-ecoles-de-droit-le-conseil-detat-entendu-4-jour-complementaire-an-xii-21-septembre-1804-dans-arthur-beauchamp-recueil-des-lois-et-re/>

sido descartado ya en los trabajos que se estaban realizando para elaborar un plan de estudios. El diario refutaba los argumentos aducidos en contra del proyecto, que habían sido planteados en el debate parlamentario de 1821, y defendía su importancia y urgencia para lograr la uniformidad y modernización de la enseñanza:

la Universidad Central daría el último golpe a los restos del escolasticismo que todavía permanecen entre nosotros con mengua de nuestro crédito. Doloroso es ver nuestra juventud acudir a ciertas cátedras, donde, en vez de ilustrar su entendimiento, se le pervierte lastimosamente, y donde se inculcan doctrinas que acaso hace doscientos años se encuentran en otras partes descreditadas, y que por lo menos están en oposición con todo cuanto enseñan hoy la verdadera física y la sana filosofía.

El artículo detallaba los beneficios de esta Universidad, como servir «de modelo a las demás universidades del Reino», esto es, de formar de alguna manera al conjunto del profesorado universitario, y facilitar formación científica avanzada a los interesados en la ciencia:

ofrecer a la juventud más aplicada, a la que es la esperanza de la patria, el complemento de unos estudios que en los demás establecimientos de instrucción pública no puede más que empezar; o se adquiere con aquella profundidad que tanto anhela el que se dedica con afán a las ciencias.

Ella, además, permitiría reunir en un único centro la enseñanza de «los diferentes ramos del saber humano», para ensanchar así el conocimiento, y, por supuesto, serviría para asesorar a los gobernantes, pues al situarla en la capital acercaría «los grandes focos del saber humano a las personas que por su situación política pueden prestar a esta una eficaz protección»³⁸.

Este periódico defendía también la fundación de una Academia Nacional que abarcase todas las ciencias y congregase las academias existentes, las cuales «encierran vicios muy esenciales, [pues] no está ya su organización en perfecta armonía con las luces del siglo y necesitan reformarse si han de producir algún bien y ser verdaderamente útiles»³⁹. La política ilustrada de dispersión institucional de las ciencias era claramente rechazada por ineficiente e insuficiente. El periódico abogaba por la unidad institucional del saber y consideraba perjudicial su segregación en academias diferenciadas y su enseñanza dispersa en centros aislados.

³⁸ *El Eco del Comercio* 257 (12-1-1835).

³⁹ *El Eco del Comercio* 261 (16-1-1835).

Ahora bien, mientras que la opinión dominante entre los liberales del momento iba a continuar siendo la de que resultaba necesario y urgente fundar en Madrid una Universidad Central para abarcar la enseñanza de cualquier ciencia y formar al profesorado universitario, en cambio, pronto descartaron la de una Academia Nacional, quizás por considerar que estaban muy consolidadas las preexistentes y, por tanto, que se rebelarían contra tal medida, de modo que en este caso optaron por completar la política dieciochesca fundando nuevas academias sobre materias que aún carecían de ella, como la de Ciencias Naturales en 1834 y la de Ciencias Morales y Políticas en 1857. Esto iba a comportar que la Universidad Central se convirtiese en el futuro en el único centro que congregaría todas las ciencias, aunque orientado, fundamentalmente, a su enseñanza, y que fuese ella la que debiese asesorar al Gobierno en política educativa, a diferencia de los doceañistas, que pretendían que fuese la Academia Nacional.

Los trabajos de la Dirección General desembocaron en el decreto que promulgó el 4 de agosto de 1836 el Duque de Rivas, que contenía un plan completo de enseñanza⁴⁰. Se trataba de una regulación general que dejaba para futuras normas numerosos asuntos, sobre todo, lo referido a las enseñanzas superiores, como los planes de estudios de sus títulos, y evitaba comprometer medidas que pudiesen requerir gastos elevados. Uno de sus rasgos más destacados, recogiendo la ley francesa de 1833 sobre instrucción primaria de Guizot, fue la regulación de los centros privados de primera y segunda enseñanza, lo que contrastaba con la intención doceañista de que la educación estuviese financiada netamente por el Estado y en lo que se cifra uno de los grandes cambios en el concepto de instrucción pública entre los doceañistas y los isabelinos⁴¹.

Coincidiendo con la organización de los liberales gaditanos y lo que venía a regir en Francia, el sistema de enseñanza se ordenaba en tres niveles: instrucción primaria; secundaria, que se impartiría en lo que se optó por denominar «institutos»; y tercera enseñanza, en la que se distinguían, por un lado, facultades, con las tradicionales de Jurisprudencia, Teología y Medicina y, como novedad, las de Farmacia y Veterinaria, que eran estudios ajenos hasta entonces a la universidad, y, por otro, escuelas especiales, como Minas, Agricultura y Bellas Artes, y estudios de erudición, como Numismática y Bibliografía (art. 42). Según prescribía el propio decreto, universidades

⁴⁰ *Gaceta de Madrid* 600 Suplemento (9-VIII-1836).

⁴¹ Véase Manuel de Puelles Benítez, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado* (Barcelona: Pomares, 2004).

serían aquellos centros que en una misma localidad ofreciesen la segunda enseñanza completa y tuviesen, al menos, una facultad (art. 36).

En la instrucción primaria y secundaria se distinguían dos niveles, elemental y superior, «para que cada individuo pueda llegar hasta el punto de instrucción que su posición social le permite» (preámb.). Esto prueba el gran interés existente en ofrecer formación a la sociedad civil, atendiendo al nivel y función social de cada uno. Los institutos de secundaria, en virtud de esta división, podían ser elementales o superiores, según los niveles que ofreciesen. El decreto establecía las disciplinas que componían la secundaria elemental, con un destacado equilibrio entre las de humanidades y las de ciencias matemáticas y naturales, y prescindiendo de las antiguas asignaturas del título de Filosofía que había vuelto a establecer el decreto de Calomarde, como *Metafísica*. De la segunda enseñanza superior no se indicaban las asignaturas, sino que se señalaba, únicamente, que ella contaría con las mismas materias que la elemental, pero impartidas «con mayor extensión, además de *Economía política, Derecho natural, Administración*, y cuantas preparan de un modo especial para las facultades mayores». La segunda enseñanza superior era, por tanto, una ampliación de la elemental. De esta manera se mantenían los dos niveles que había diferenciado el decreto de Calomarde, pero de modo que el elemental estuviese dirigido a la formación general de la sociedad civil, y el superior a completar esta instrucción orientada al tipo de estudio superior que se pretendiese cursar, además de poder ampliar la formación científica a quien así lo desease, esto es, el segundo de los propósitos señalados de atender unas emergentes vocaciones científicas⁴². Además, a diferencia del decreto de Calomarde, en este no se trataba de niveles referidos a ciencias diferenciadas de modo que en el superior se situaban las ciencias matemáticas y naturales y en el inferior las tradicionales, sino de dos niveles de complejidad en el contenido de lo enseñando. El hecho de solicitar una formación secundaria distinta según el título mayor que se fuese a cursar, ya contenido en el decreto de Calomarde, se mantendría en el futuro, algo que venía requerido, sobre todo, por las titulaciones de Medicina y Farmacia, que exigían conocimientos en ciencias naturales que no se consideraban necesarios para los otros títulos superiores, como Jurisprudencia y Teología, y que no solían formar parte de una segunda enseñanza básica.

⁴² «La instrucción secundaria comprende aquellos estudios a que no alcanza la primaria superior, pero que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas y seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales» (preámb.).

El decreto no indicaba las universidades a subsistir, sino que, provisionalmente, mantenía las existentes, como tampoco se especificaba el posible traslado de las universidades de Alcalá y Cervera a Madrid y Barcelona. Sin embargo, del preámbulo se desprende que no se habían descartado ambas mudanzas y, en particular, el plan de instaurar en la capital una universidad orientada a la formación científica que congregase los centros de enseñanza científica ya existentes en ella para atender aquella idea de Quintana de formar no sólo estudiantes, sino también sabios. El decreto reproducía los argumentos aducidos por los doceañistas para defender el proyecto y rebatir a quienes en su momento se opusieron con razones como la posible distracción de los estudiantes al residir en una ciudad con tanta actividad social o a la inestabilidad política que podría acarrear situar una universidad tan próxima al gobierno y la corona. Las ventajas de que las grandes poblaciones, que contaban con una elevada actividad social, con centros científicos que incitarían al estudio de las ciencias y con mayores salidas profesionales, eran razones suficientes para avalar el proyecto:

Respecto de los puntos en que deba darse a los estudios toda la extensión posible y reunir varios establecimientos de enseñanza, mi opinión está por las poblaciones de extenso vecindario, y particularmente la capital de la Monarquía. Las gentes asustadizas, las que se dejan guiar por añejas preocupaciones, han sido siempre, de parecer contrario, dando por pretexto las muchas distracciones que ofrecen las grandes ciudades, y la mayor facilidad para que la juventud llegue a corromperse; pero la experiencia propia y ajena depone contra este error que ha sido para nosotros de fatales consecuencias. Porque ciertamente la mayor moralidad y aplicación de nuestros estudiantes no debe buscarse en las universidades situadas en pueblos de corto vecindario; y el ejemplo de otras naciones cultas de Europa prueba que, situados en las capitales los grandes establecimientos de instrucción pública, lejos de desmerecer, han producido siempre la juventud más estudiosa y brillante. Así debe ser con efecto: no son algunas diversiones excusables, y aun necesarias, las que estragan a los jóvenes, el tedio más bien engendra en ellos los vicios que más se les reprueban. En las poblaciones cortas, nada se ofrece a su imaginación que la inflame, nada a su corazón que lo mueva noblemente, nada, en fin, a su ingenio que lo desarrolle. Su aplicación es forzada, su estudio superficial, su aprovechamiento corto; porque la ciencia para ellos carece de atractivos, de objeto, y se presenta solo como un deber violento. Hasta les faltan a los estudiosos los medios de saciar su anhelo de aprender; el que dotado por la naturaleza de ingenio y talento se adelanta a sus compañeros, en vez de emplear el tiempo que le sobra en otros estudios auxiliares, lo pierde lamentablemente; y es acaso para él motivo de disipación y de vicio lo que debiera serlo de aprovechamiento y de fortuna. En las poblaciones grandes y en las cortes, al contrario, las numerosas y variadas cátedras, los museos, bibliotecas y colecciones, los tribunales, los cuerpos deliberantes, los productos acumulados de las ciencias y de las artes, las recompensas dadas en empleos, honores o riquezas a los que en ellas sobresalen, y el trato y conversación con hombres eminentes, todo produce estímulo, emulación, y más que otra cosa alguna

excita en los jóvenes el ardiente deseo de instruirse. Finalmente, solo allí, rodeados de la sociedad más culta y escogida, logran adquirir la urbanidad y buenos modales que son parte esencialísima de una educación perfecta. Algunos hay que, convencidos de esto mismo, acuden a razones políticas, pretendiendo que es peligroso reunir, particularmente en la Corte, una numerosa juventud ardiente y bulliciosa, siempre dispuesta a promover alborotos y asonadas. Este temor es vano. Donde son temibles las grandes reuniones de jóvenes, es precisamente en los pueblos cortos, porque en ellos campean por sí solos, despreciando a la autoridad indefensa, como tenemos recientes ejemplares; mas no sucede así donde la fuerza del Gobierno es imponente y capaz de sofocar en el instante cualquier intento dirigido a turbar la tranquilidad pública. Además, la mayor parte de los estudiantes que cursan en las poblaciones grandes son hijos de ellas, están bajo la vigilancia y responsabilidad de los padres, y por consiguiente se hallan menos dispuestos a la insubordinación que en pueblos cortos, donde siendo forasteros, no tienen siquiera el respeto paterno que los contenga. Por otra parte, en Madrid pueden organizarse los estudios públicos con más facilidad que en otro punto alguno de la monarquía, por la inmensidad de recursos que presenta la Corte, y los muchos establecimientos que ya existen en ella; los cuales, por no tener ningún enlace entre sí, están la mayor parte sin producir los resultados felices que al crearlos se propusieron los anteriores monarcas [preámb.].

Un indicio de que no se descartaba el proyecto de una Universidad Central es que, dentro de la regulación de la segunda enseñanza, se indicaba de modo impreciso que «en Madrid, y si el Gobierno lo cree conveniente, en algún otro punto, el instituto superior comprenderá en la mayor extensión posible el estudio de las materias asignadas a estos establecimientos» (art. 39). Este artículo venía a comprometerse, por tanto, a que en la capital nacional se situase en el futuro un instituto superior que incluyese cátedras de ampliación correspondientes a las disciplinas de la segunda enseñanza, algo similar a lo barajado por los doceañistas.

Que se contemplaba ya la creación en Madrid de una Universidad Central, se desprende de la noticia publicada por el periódico moderado *El Español*, que celebraba que la importante oposición que había encontrado esta idea hubiese sido, finalmente, vencida⁴³.

El decreto contenía también la instauración de escuelas normales para formar al profesorado de instrucción primaria, con una central en Madrid, algo en lo que ya venía trabajando una comisión, mientras que se reservaba para el futuro la fundación de una escuela normal para la formación del profesorado supernumerario de secundaria y superior, que era la figura académica previa a la de ocupar una cátedra en propiedad (art. 81). De esto se desprende que la pretensión de garantizar la uniformidad y modernidad del

⁴³ *El Español* 250 (7-7-1836).

profesorado universitario seguía presente, si bien parecía optarse por crear un centro específico para su formación y no así que fuese una eventual Universidad Central la que hiciese esta labor en el caso del profesorado universitario. El motivo de no proceder a la inmediata implantación de esta escuela normal para profesorado universitario era la falta de recursos⁴⁴.

Otra cuestión que planteaba este decreto e iban a abordar futuras normas era la de garantizar una retribución adecuada al profesorado universitario. Los liberales estaban convencidos de que la instrucción pública no podría estar bien atendida sin personas capacitadas y formadas que estuviesen motivadas para la enseñanza de su ciencia, para lo cual no bastaba con la vocación. Para hacer socialmente atractiva la profesión académica y lograr esta motivación era preciso asegurar a los que se dedicasen a ella unos ingresos adaptados a la relevante función social que prestaban. Sólo con medidas como esta podría impedirse que los egresados prefiriesen otro puesto funcional mejor pagado y acreditado que el de la carrera académica, que era una razón de la baja capacidad de quienes optaban por dedicarse a la enseñanza:

Esta clase benemérita [de los profesores] ha sido generalmente mal recompensada entre nosotros y de aquí ha resultado en que sean tan escasos los que poseemos. Pocos son los que se dedican a una carrera que no les ofrece estímulo ninguno ni en consideración ni en interés. Aún en las universidades suelen estar las cátedras ocupadas por jóvenes que se hallan todavía cursando, y que escasos, por consiguiente, de ciencia, se limitan a relatar el texto que no ha mucho aprendieron de memoria. La instrucción que se dé en los establecimientos públicos será siempre defectuosa o, por mejor decir, será una decepción, mientras no esté a cargo de profesores de acreditada ciencia. Para lograrlo es forzoso dotar sus plazas competentemente a fin de que no vivan reducidos a la estrechez. Y no es bastante todavía: conviene darles consideración para que esta carrera aparezca con todo el brillo e importancia que merece, haciendo que pueda marchar a la par con otra cualquiera [preámb.].

Este decreto preveía también que el sueldo de los catedráticos de Madrid, como de otras ciudades que el Gobierno estimase oportuno, podría ser superior al del resto del profesorado (disp. especial 5.^a). Con esto se pretendía no sólo compensar los mayores costes de vida de la capital, sino también ofrecer un incentivo para que los centros educativos madrileños atrajesen al mejor profesorado y fuesen así instituciones de élite que sirviesen de referencia a las restantes del país.

⁴⁴ «Bien quisiera, Señora, con el objeto de formar profesores excelentes, proponer el establecimiento de una escuela normal; pero la actual escasez de recursos me lo impide, y es preciso dejar este pensamiento útil para cuando la situación del erario permita pensar en algo más que en lo inmediatamente necesario» (preámb.).

Ahora bien, si lo señalado hasta aquí eran medidas que, de un modo u otro, iban encaminadas a lo pretendido y diseñado por los doceañistas, una diferencia sustancial es que se mantenían y regulaban los tradicionales tres grados universitarios de los que aquellos habían prescindido. Cada grado había de comportar una serie de pruebas específicas, incluido en este caso el de doctor, lo cual suponía una novedad importante respecto a la tradición que le precedía, pues ya no se equiparaba académicamente al de licenciado:

Los grados académicos han llamado también mi atención. Sólo se conferirán en los institutos superiores y en las facultades mayores. Los grados de bachiller, licenciado y doctor serán títulos que se exijan para la enseñanza, según el establecimiento en que deba darse; y para que ninguno de ellos sea una vana condecoración, sino prueba de mayor saber, se cuidará de que los estudios y exámenes para obtenerlos hayan de ser superiores en cada grado [preámb.].

Similar a lo vigente en Francia, los grados eran los de «bachiller, licenciado y doctor en ciencias o en letras y en facultad mayor» (art. 97).

Lo primero que destaca de esta clasificación era la diferencia en los grados, importada del país vecino, entre «ciencias», que agruparían los estudios de ciencias matemáticas y naturales, y «letras», que harían lo propio con los de humanidades y sociales⁴⁵. Aunque no venía a tratar a estos últimos grados como de facultad mayor, esto suponía la equiparación de los antiguos estudios de Filosofía, ahora considerados de segunda enseñanza, a los mayores al ofrecer los mismos grados, y ello a pesar de que en todo el decreto no se mencionaba que hubiese una facultad de filosofía. Además, se entiende que esos estudios de segunda enseñanza ampliados emitirían dos tipos de grados, ciencias y letras, algo completamente inusual, pues a cada titulación solía corresponderle un grado de cada nivel. La diferencia con Francia estribaba en que mientras en aquel país existían dos facultades separadas, la de letras y la de ciencias, aquí se optaba por distinguir en unos mismos estudios, en principio, los de secundaria, dos grados específicos para un mismo nivel. No sería hasta 1857 cuando se dividiría la Facultad de Filosofía en dos distintas, la denominada de «Filosofía y Letras» y la de «Ciencias matemáticas, físicas y naturales». Esta distinción en los grados de Filosofía tenía efectos académicos, pues para acceder a los estudios de Jurisprudencia y Teología se requería el grado de bachiller en letras, mientras que para los de Medicina y Cirugía, Farmacia y Veterinaria, el de bachiller en ciencias. De

⁴⁵ La expresión «letras» fue criticada en el Parlamento por resultar un extranjerismo inadecuado: *Diario de las sesiones de las Cortes* 179 (21-6-1838): 3039 s.

esta forma, el acceso a un estudio superior requería contar con la formación secundaria básica y una específica según la orientación del título que se proyectase cursar. El plan, sin embargo, no precisaba qué asignaturas concretas correspondían a un grado de bachiller y a otro, como tampoco qué se requería para ser licenciado o doctor en ciencias o en letras.

Los grados sólo podían ser expedidos por centros públicos, y, en lo que atañe a los estudios de facultad mayor, se establecía que el de licenciado se asociaba al ejercicio profesional, elevando así las exigencias que contenían normas anteriores: «El grado de licenciado en facultad mayor será indispensable para la habilitación del que hubiese de ejercer alguna de las profesiones a que conducen las mismas facultades» (art. 98). El grado de doctor, en cambio, sería el que iba a habilitar para poder optar a una cátedra en propiedad de segunda enseñanza superior o de facultad mayor, mientras que para ser profesor de la segunda enseñanza elemental bastaba con el de licenciado en ciencias o letras (art. 53)⁴⁶. Esta exigencia probaba que los estudios de segunda enseñanza superior estaban ya siendo equiparados a los de facultad mayor, pues compartía con los de esta la exigencia del grado de doctor para ocupar sus cátedras. Además, esta diferenciación entre las exigencias para ser profesor de secundaria elemental y superior se mantendría, con algunas salvedades, en el futuro: con el tiempo iba a convertirse en norma exigir un grado académico inferior para optar a una cátedra de segunda enseñanza y uno superior para las de los títulos mayores.

Lo importante, en todo caso, es que se establecían criterios académicos uniformes y precisos en los distintos grados para definir tanto el ejercicio profesional como la carrera académica. El de doctor era el que habilitaba ahora, claramente, para lo segundo, y dejaba de resultar, como en el pasado, un mero acto protocolario, pues requeriría una formación o prueba académica específica superior a la del licenciado.

Pero este fue otro decreto educativo que no tuvo ocasión de implantarse por la caída del Gobierno. El nuevo Gobierno restituyó la Constitución de 1812 y, con ella, la Dirección General de Estudios, en lugar del Consejo de Instrucción Pública que había previsto el plan del Duque de Rivas y que carecía, prácticamente, de atribuciones ejecutivas. La nueva Dirección la presidía Quintana, que, en esta ocasión, prefirió «cautelosamente no resucitar la

⁴⁶ «Haber recibido el grado de licenciado en ciencias o en letras, según la asignatura de la cátedra, para los institutos elementales, y el de doctor en las respectivas materias para los de los institutos superiores y facultades mayores» (art. 53).

normativa de 1821 [y] se inclinó por retoques interinos sobre las líneas del plan de 1824»⁴⁷.

En el decreto de constitución de la Dirección General, del 7 de octubre, se le encomendaba, entre otras cuestiones, que elaborase un plan que organizase provisionalmente para el curso entrante la instrucción pública y valorase si convenía el traslado de la Universidad de Alcalá a Madrid, prueba de la importancia y urgencia que se seguía concediendo a este asunto⁴⁸.

El 26 de octubre era aprobado ese plan provisional⁴⁹, que seguía sin acometer una reforma global. Si bien empleaba la expresión «segunda enseñanza» para los estudios de este nivel, como habían hecho los doceañistas, de ella se señalaba expresamente que la misma correspondía a lo que en las universidades se conocía como «Filosofía», término que iba a seguir prevaleciendo (art. 1). En estos estudios de Filosofía se prescindía de distinguir entre un nivel elemental y otro superior, como había hecho el decreto de 1824 y pretendió establecer el del Duque de Rivas. Los estudios de Filosofía, por tanto, seguían siendo concebidos únicamente como un título menor para dar acceso a los superiores. El plan provisional regulaba, a su vez, los grados de bachiller y licenciado, pero seguía sin hacerlo con el de doctor.

Mediante una orden del 29 de octubre se determinaba también que «la Universidad de Alcalá se trasladará a Madrid, donde se dará a sus estudios», reproduciendo de modo impreciso la descripción de los doceañistas, «la extensión correspondiente para que sea un establecimiento digno de la capital de la monarquía»⁵⁰. Dada la escasez de tiempo para su organización, se indicaba que sólo se trasladarían en el curso entrante los estudios de derecho, que se constituirían como «escuela provisional de Jurisprudencia»⁵¹.

Aunque, en principio, se trató sólo de una deslocalización de los estudios de Alcalá, la orden dejaba claro que la finalidad de este traslado no se limitaba al cambio de localidad de la universidad preexistente, sino que se pretendía constituir en el futuro en Madrid un centro de élite de enseñanza científica y formación del profesorado, adoptando progresivamente las medidas

⁴⁷ Mariano Peset Reig, «Universidades y enseñanza del derecho durante las regencias de Isabel II (1833-1843)», *Anuario de historia del derecho español* 39 (1969), 481-544: 500.

⁴⁸ *Gaceta de Madrid* 668 (10-10-1936).

⁴⁹ *Gaceta de Madrid* 700 (6-11-1836).

⁵⁰ *Gaceta de Madrid* 701 (7-XI-1836).

⁵¹ Sobre la organización de los estudios de Jurisprudencia con motivo de este traslado, véase Natividad Araque Hontangas, «La creación de la Universidad de Madrid y los acuerdos del claustro de profesores durante el rectorado de Aniceto Moreno», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija* 13/2 (2010), 151-189.

convenientes que condujesen a este fin, esto es, se retomaba de manera neta el proyecto de los doceañistas, pendiente sólo de su progresiva implantación:

esa Dirección [General de Estudios] cuidará de tomar oportunamente las disposiciones necesarias, con el fin de que para el curso que haya de empezarse en octubre de 1837 esté realizado aquel proyecto [de traslado] en todas sus partes, y queden organizados los estudios de la capital del reino de modo que la enseñanza que se dé sea la más completa posible, aprovechando los establecimientos científicos que en el día existen, y proponiendo a S. M. cuanto crea conveniente para remover obstáculos, y efectuar las mejoras que medite: en la inteligencia de que la Universidad de Madrid, además de presentar un modelo a los otros establecimientos de igual clase, debe también servir de escuela normal, en que se forme un plantel de profesores idóneos que lleven a las provincias las sanas doctrinas y los buenos métodos de enseñanza.

Un año después debieron incorporarse a Madrid los otros estudios alcalaínos, sin integrar los de San Isidro, que permanecieron con cierta independencia en tanto que limitados a la segunda enseñanza. La *Guía de Forasteros de Madrid* del año 1838 ya recogía la relación de asignaturas y catedráticos de los títulos de Filosofía, Teología, Cánones y Leyes⁵², no así los de los estudios de Medicina, que estaban atendidos en Madrid por la Escuela de Medicina y Cirugía de San Carlos.

En mayo de 1838 presentó a las Cortes el marqués de Someruelos un nuevo proyecto de ley para segunda y tercera enseñanza⁵³, que recogía una regulación sobre grados similar a la del plan del Duque de Rivas, así como especificaba los grados requeridos para acceder a la carrera académica. Además, contemplaba la posibilidad excepcional de que el nombramiento de catedráticos en el caso de ciencias para las que no hubiese personas académicamente formadas recayese discrecionalmente en individuos ajenos a la universidad cuyos méritos les hiciesen acreedores de ello: «el Gobierno podrá [...] dar algunas cátedras a hombres eminentes por sus conocimientos e ilustración, ya sean españoles, ya extranjeros, con tal que hayan publicado alguna obra de conocido mérito, y oyendo previamente al Consejo de Instrucción Pública» (art. 37).

Indicaba también que sólo subsistirían las universidades que tuviesen rentas suficientes para financiar la enseñanza secundaria elemental y superior y una facultad, excepto, por un lado, la de Cervera, cuyos estudios mayores se habían de trasladar, respectivamente, a la de Barcelona, lo cual ya se había iniciado en 1837, y, por otro, los de Alcalá y Toledo, que pasarían a Madrid (art. 12).

⁵² *Guía de forasteros en Madrid* (Madrid: Imprenta Nacional, 1838): 188 ss.

⁵³ *Diario de las sesiones de Cortes* 159 Suplemento (29-5-1838).

Pero tampoco logró ser aprobado este texto, como le sucedió a otro de junio de 1841 presentado a las Cortes por el ministro Facundo Infante bajo la regencia ya de Espartero. Este volvía a vincular el doctorado, con docencia y pruebas específicas, con la carrera académica: «Los grados de doctor requerirán en lo sucesivo estudios y ejercicios especiales que basten a habilitar para la enseñanza pública» (cap. II, art. 7)⁵⁴. La descripción anunciaba algo que no tardaría en llegar: el doctorado se compondría de «estudios», esto es, de docencia reglada a través de asignaturas, y pruebas específicas. La previsión de que el doctorado incluyese asignaturas era una novedad y lo equiparaba en lo que atañe a la estructura académica de los otros grados, a saber, debía contemplar la enseñanza de ciertas disciplinas a cursar en uno o varios años y, tras las mismas, superar una serie de pruebas finales.

Tanta sucesión de fracasos condujo a que los gobiernos sucesivos decidiesen emprender reformas parciales mediante decreto, sin necesidad de esperar a la aprobación de las Cortes.

Una de estas reformas fue la realizada en octubre de 1842 en los estudios de Jurisprudencia y Cánones, que quedaban integrados en una misma Facultad, y que suponía derogar lo que a ella le afectaba tanto del decreto de 1824 como del provisional de 1836⁵⁵. La trascendencia de esta reforma para nuestro objeto reside en que fijó el concepto y la estructura académica futura de los estudios de doctorado que se preveía en el proyecto de Infante.

El decreto establecía una clara diferenciación en los fines de los grados de licenciado y doctor, que las normas anteriores venían planteando de modo impreciso: aquel, cuyas enseñanzas serían de ampliación del bachillerato y orientadas al ejercicio profesional, «será indispensable para declarar concluida la carrera literaria del abogado», esto es, sería el que habilitaría para una profesión civil; en cambio, el otro, que correspondería a «dos cursos superiores y voluntarios para el legista», es decir, para los que tuviesen una vocación científica en el ámbito jurídico -de ahí la alusión a «voluntario»- y ya no aspirasen a tales estudios por el ejercicio de una profesión civil, «se exigirá a los que hayan de desempeñar cátedras en esta facultad» (art. 3), a saber, el requisito de doctor será para los que aspiren a la carrera académica en los estudios de Jurisprudencia.

Pero, además, se regulaba por primera vez la estructura académica del grado de doctor, reproduciendo la organización que este tenía en Francia en los estudios de Derecho. El mismo consistía en un programa distribuido en

⁵⁴ *Diario de las sesiones de Cortes* 99 Apéndice Segundo (12-7-1841).

⁵⁵ *Gaceta de Madrid* 2914 (2-10-1842).

dos cursos y compuesto de asignaturas no contempladas en el título oficial, de mayor complejidad teórica y no asociadas a lo profesional, como *Derecho natural y de gentes* o *Principios generales de legislación*. La terminología de «superior» remite a aquellas cátedras de ampliación exclusivas de la Universidad Central que habían pergeñado los doceañistas para cada uno de los títulos, en este caso, de los de Jurisprudencia. Ahora bien, si entonces no se asoció aquella formación «de ampliación» a un título o grado regulado como tampoco a una salida profesional, ahora pasaba a constituir el programa de los estudios de doctorado, de tal modo quienes tuviesen una vocación científica en los estudios de derecho, podrían adquirir espontáneamente la capacitación que ofrecía el grado de doctor para optar a una cátedra en esa facultad y dedicarse, en este caso, a la ciencia jurídica.

Así pues, el doctorado era concebido como un grado que dotaba de una mayor formación científica, si bien no estaba ligado a la investigación, pues las universidades seguían siendo catalogadas como centros de enseñanza y no de investigación científica, y lo que se le exigía a los doctores era que hubiesen demostrado mediante los cursos visitados y las pruebas realizadas una formación superior que hiciese propicia una capacitación científica idónea para la actividad docente.

Según el decreto, el programa de doctorado se iniciaría el curso de 1843 a 1844 y sería el Gobierno el que establecería las universidades que lo impartirían, pues se preveía que esta oferta académica sería demandada por un número muy inferior de estudiantes que el grado de licenciado. Como disposición transitoria se adoptó que el grado de doctor lo podían adquirir los licenciados ya existentes durante el curso entrante conforme a la normativa hasta entonces vigente (art. 9).

Un año después se iba a dar otro paso trascendental en la institucionalización universitaria de la ciencia con la creación únicamente en la Universidad de Madrid de una «Facultad completa de Filosofía» (art. 1)⁵⁶, que era una forma de distinguirla del resto de universidades como un centro exclusivo de instrucción científica.

Este decreto procedía a la ampliación de tales estudios, distinguiendo nítidamente niveles académicos y regulando los grados mayores de licenciado y doctor. Los estudios de Filosofía contarían con tres niveles: preliminares, que corresponderían a los de segunda enseñanza, ampliación y superiores. Ellos equivalían, respectivamente, a los grados de bachiller, que sólo lo podrían expedir universidades, y los de licenciado y doctor, que serían exclusi-

⁵⁶ *Gaceta de Madrid* 3168 (9-6-1843).

vos de la Universidad de Madrid. Cada uno de esos niveles tenía un programa de asignaturas específico. La mayor parte de aquellas cátedras de ampliación previstas en su momento por los doceañistas sin una finalidad específica, en particular, las de ciencias matemáticas y naturales y las de letras, equivalían a las que ahora conformaban los estudios de licenciado y doctor en Filosofía. La intención seguía siendo la misma de treinta años antes, ofrecer conocimientos a quienes tuviesen interés en dedicarse a la ciencia, esto es, atender las vocaciones surgidas en la segunda enseñanza, volcándose, fundamentalmente, en las de ciencias matemáticas y naturales, pues de lo que más carecía España era de matemáticos, físicos, químicos, etc.:

Reducida, pues, la filosofía [esto es, la ciencia] entre nosotros, a la limitada esfera en que la encontramos al renacimiento de las letras en la edad media, y sin estímulo suficiente para que siguiese la marcha progresiva de las sociedades modernas, no ha podido buscar el firme y único apoyo de las ciencias físico-matemáticas y naturales, que por carecer en nuestro suelo de objetos inmediatos de aplicación y lucro, no han sido apetecidas ni buscadas sino por muy corto número de aficionados a examinar y conocer los fenómenos de la naturaleza [...] De ningún modo podían desconocerse entre nosotros y en el siglo XIX las inmensas ventajas que de ellos debían reportar todas las clases de la sociedad, ya se les considere como órganos de la civilización y cultura, ya como preparatorios para diversas carreras y profesiones, ya en fin como medios eficaces de acelerar el progreso fabril e industrial de que tanto necesita nuestra patria.

El preámbulo situaba en el decreto de Calomarde, a pesar de sus muchos defectos, el inicio de la ampliación de los estudios de Filosofía, esto es, de la enseñanza de las ciencias⁵⁷, y del arreglo provisional de 1836 se celebraba que hubiese puesto orden en los estudios científicos, si bien se le criticaba que los hubiese considerado desde la única finalidad establecida en la antigüedad, a saber, servir de acceso a los estudios superiores, mientras que ahora se señalaba expresamente la necesidad de incentivar las vocaciones científicas ofreciendo la carrera académica como una opción a los que optasen por cursar tales estudios de ampliación y superiores:

El arreglo provisional de 1836 satisfizo más cumplidamente las necesidades de la época, en cuanto estableció un orden más lógico en la serie de los estudios filosóficos: pero circunscrito a prescribir el que había de observarse en los que sirven de preparación para diferentes facultades, tampoco desvió de la filosofía el mezquino carácter de que ha gozado hasta el presente. Necesario era por lo tanto sacarla de ese estado de abyección; señalar sus diferentes grados; igualarlos con los ya conocidos

⁵⁷ «El plan de estudios de 1824, que si bien incompleto y muy lejano de la perfección posible, anunciaba sin embargo haber llegado el momento de dar a la filosofía en toda su extensión la importancia que ha largo tiempo reclamaba de nosotros» (preámb.).

entre nosotros; y darles la importancia y consideraciones académicas que merecen; y necesario era también que las escuelas de ciencias superiores establecidas de antiguo, con especialidad en esta Corte, concurriesen a formar la facultad universitaria de Filosofía con los derechos y consideraciones claustrales inherentes a las demás, destruyendo de ese modo injustas y perjudiciales preferencias. Pero ni aun dado este paso se habría llenado el grande objeto de inclinar el ánimo de la juventud estudiosa al asiduo cultivo de las ciencias, único manantial de la prosperidad y riqueza de los estados, si para ello, y mientras nuestra industria adquiere el movimiento y vida necesarios para proporcionar ocupación a los conocimientos útiles, no se ofrece justa recompensa a la laboriosidad y al talento. El único medio pues de satisfacer en lo posible esa condición del interés particular, que bien dirigido refluye en beneficio del general de los pueblos, consiste en conceder el derecho de aspirar al profesorado en los establecimientos públicos y particulares a cuantos se reciban a los grados académicos de la facultad de filosofía, que para ese objeto y con determinado plazo se prescriben[preámb.]

Así pues, mientras los doceañistas tenían un propósito claro de facilitar la formación de científicos, pero no supieron organizar institucionalmente la forma de ofrecerles una salida profesional, este plan vinculaba esa oferta educativa tan particular con la posibilidad de ocuparse en la enseñanza media y superior, integrando aquellas disciplinas de ampliación en los grados de licenciado y doctor de la Facultad completa de Filosofía y en el de doctor de la de Jurisprudencia. De esta manera, ciencia, doctorado y carrera académica, financiadas por la administración pública a través de las universidades, quedaban intrínsecamente asociadas, quedando así conseguido el tercer propósito arriba señalado de facilitar una salida profesional a aquellos que tuviesen vocación científica.

De forma indirecta, además, se recogían también otra serie de medidas previstas por los doceañistas. La primera es que esta formación ampliada y superior en Filosofía se impartiría únicamente en Madrid y sería requisito haberla cursado para poder ser profesor universitario, bien de segunda enseñanza, bien de estudios superiores. De esta manera, la Universidad de Madrid serviría, en aquella expresión gala empleada por los doceañistas, de «escuela normal» para uniformar y modernizar al profesorado universitario de enseñanza media y superior. Así lo disponía el decreto: «Los que desde 1.º de enero de 1848 aspiren a obtener cátedras de Filosofía en las universidades e institutos de segunda enseñanza, acreditarán haber recibido el grado de licenciado en esta facultad, y desde 1º de enero de 1850 el de doctor» (art. 9).

Y tal y como plantearon los doceañistas de aprovechar los recursos de los centros científicos madrileños, para organizar estos estudios completos de Filosofía se acumularían «las cátedras de esta ciencia existentes en la ex-

presada universidad, las del museo de ciencias naturales [y] las del observatorio meteorológico» (art. 2).

Pero, por enésima vez, la caída del Gobierno, en este caso con la finalización de la regencia de Espartero en julio de ese mismo 1843 y la llegada al poder de los moderados, supuso la supresión de esta iniciativa. El 27 de septiembre se ordenaba la suspensión de la matrícula para los grados de licenciado y doctor de esta Facultad⁵⁸, lo que no significaba renunciar al proyecto, pues con el fin de dar una estructura adecuada a estos estudios, se realizó una encuesta entre los rectores para recabar su opinión sobre distintos asuntos. De especial importancia para nuestro objeto era una de esas preguntas, la referida a cómo podrían hacerse atractivos estos estudios: «¿Qué estímulo podrá ofrecerse a los estudiosos para excitarlos a seguir esos vastos estudios y hacer los gastos consiguientes a la colación de grados, además del que desde luego les ofrece la opción a las cátedras de los establecimientos públicos?»⁵⁹.

La Facultad completa de Filosofía, sin embargo, no tardaría en llegar, pues lo haría con el decreto de 1845.

6. Conclusiones: el decreto de 1845

Los tres propósitos que tenía el Estado para garantizar un desarrollo permanente de la ciencia, suscitar vocaciones científicas, ofrecer formación científica avanzada a quienes tuviesen tal vocación, y hacer atractiva laboralmente la actividad científica, habían sido pretendidos durante la primera mitad del siglo XIX a través de diversas medidas desarrolladas en informes y normas, varias de las cuales ni siquiera llegaron a implantarse. Ahora bien, entre ellas se encontraban los elementos que propiciaron que el decreto de 1845 lograse organizar la instrucción pública de tal modo que fuese factible alcanzar esos propósitos para que el Estado atendiese la necesidad de contar con un grupo de científicos continuado en las diversas ciencias.

El decreto supuso una profunda reforma de las instituciones que venían ocupándose de antiguo de la instrucción científica, las universidades, a las que se les impuso programas académicos uniformes y modernos y que contemplaba también medidas para que las cátedras estuviesen ocupadas en el futuro por personas sólidamente formadas.

Dicho decreto suponía la creación de una Facultad completa de Filosofía, equiparada en grados a las otras titulaciones mayores. Su grado de bachi-

⁵⁸ *Gaceta de Madrid* 3304 (6-10-1843).

⁵⁹ *Gaceta de Madrid* 3278 (12-9-1843).

ller era reformado sustancialmente para dar cabida a las ciencias más actuales, dejando al margen las antiguas. Este grado pasó a impartirse en lo que se vino a denominar «institutos», que estarían estrechamente ligados a sus respectivas universidades de distrito, y fue diseñado para atender el doble fin de instruir a la sociedad civil y dar acceso a los títulos superiores, además de para suscitar algunas vocaciones científicas entre los jóvenes. A su vez, para atender estas vocaciones, se ampliaba la oferta académica con el grado de licenciado en la Facultad de Filosofía, que podía ser en ciencias o letras. Lo que inició el decreto de 1824 distinguiendo dos niveles en estos estudios y concretó el proyecto frustrado de 1843 de fundar una Facultad completa de Filosofía lo realizó, finalmente, este decreto de 1845.

Asimismo, como ya pretendieron los doceañistas con su decreto de 1821, se ofrecerían unas cátedras de ampliación correspondientes a todas las titulaciones, formadas por ciencias altamente teóricas que no tenían cabida en los estudios profesionalizantes. El decreto de 1845 contempló esta iniciativa integrando esas materias en los nuevos estudios de doctorado, cuyo grado sería un requisito para los futuros catedráticos universitarios, elevando así, a su vez, el nivel de la formación científica del profesorado universitario. El diseño académico del grado de doctor se hizo, por vez primera, en 1843 para los estudios de Jurisprudencia, y este modelo lo reproduciría en las titulaciones restantes el decreto de 1845. Además, con esto último se alcanzaba el tercer propósito, asociar una salida profesional a los que tuviesen una vocación científica y adquirido esa formación científica avanzada, que sería la carrera académica, lo que se había planteado en el decreto de 1836.

Finalmente, el decreto de 1845 iba a distinguir la Universidad de Madrid del resto de los centros universitarios otorgándole en exclusiva la potestad de impartir el grado de doctor, que es lo que había llevado a los doceañistas a proponer la creación de una universidad peculiar por contener aquellas cátedras de ampliación, que debía hacer las funciones de escuela normal, y que bautizaron como «Central». Ella sería en el futuro la institución que congregaría la enseñanza de todas las ciencias con catedráticos dedicados a las diversas disciplinas, que son los que vendrían a constituir, en cierta medida, el cuerpo facultativo de científicos del Estado.

Bibliografía

Araque Hontangas, Natividad. «La creación de la Universidad de Madrid y los acuerdos del claustro de profesores durante el rectorado de Anice-

- to Moreno», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 13/2 (2010): 151-189, disponible en <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/541/233>
- Miguel Alonso, Aurora. «Los estudios de doctorado y el inicio de la tesis doctoral en España. 1847-1900», en *Archivos universitarios e historia de las universidades*, ed. (Madrid: Dykinson, 2003): 197-222.
- Cebreiros Álvarez, Eduardo. «Grados mayores y acceso a las cátedras universitarias durante el siglo XVIII». *Ivs Fvgit* 13-14 (2004-2006): 39-60.
- Décret portant organisation de l'Université Impériale. 17 mars 1808*: disponible en <https://www.napoleon.org/histoire-des-2-empires/articles/document-decret-portant-organisation-de-luniversite-imperiale-17-mars-1808/>
- Décret concernat l'organisation des Écoles de droit, 21 septembre 1804*, disponible en <https://expo-grande-guerre-biu-cujas.univ-paris1.fr/decret-concernant-lorganisation-des-ecoles-de-droit-le-conseil-detat-entendu-4-jour-complementaire-an-xii-21-septembre-1804-dans-arthur-beauchamp-recueil-des-lois-et-re/>
- Guía de forasteros en Madrid*, Madrid: Imprenta Nacional, 1838.
- Jovellanos, Gaspar Melchor de. *Obras completas. Escritos Pedagógicos*, 2 tomos, Oviedo: KRK ediciones, 2010.
- Lafuente García, Antonio; Peset, José Luis. «Las academias militares y la inversión en ciencia en la España ilustrada (1750-1760)», *Dynamis: Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 2 (1982): 193-209.
- Lahuerta, María Teresa. *Liberales y universitarios. La Universidad de Alcalá en el traslado a Madrid (1820-1827)*. Alcalá de Henares: Fundación Colegio del Rey, 1986.
- Orden Jiménez, Rafael V.. «La relación entre ciencia y universidad por los liberales doceañistas: los orígenes de la Universidad Central de Madrid». *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 93 (2023): 119-154, disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/LLUL/article/view/105102/78401>
- Orden Jiménez, Rafael V.. «De la filosofía a la ciencia en la instrucción pública: diferencias entre las Bases de Jovellanos y el Informe de Quintana para una historia conceptual del término “filosofía”», *Pensamiento: revista de investigación e información filosófica* 307 (2024): 5-40, disponible en <https://doi.org/10.14422/pen.v80.i307.y2024.001>
- Orden Jiménez, Rafael V.. «El debate parlamentario sobre la institucionalización de la enseñanza de la ciencia y la instauración de la Universidad

- Central en 1822», *Revista de Hispanismo Filosófico*, 29 (2024): 13-44.
- Peset Reig, Mariano. Peset Reig, José Luis. «La enseñanza de la medicina en España durante el siglo XIX». *Medicina Española* 30 (1962): 28-105: 28.
- Peset Reig, Mariano. «Universidades y enseñanza del derecho durante las regencias de Isabel II (1833-1843)». *Anuario de historia del derecho español* 39 (1969): 481-544.
- Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades de Reino*. Madrid: 1824.
- Puelles Benítez, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857): un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares, 2004.
- Quintana, Manuel José. *Discurso pronunciado en la Universidad Central el día de su instalación (7 de noviembre de 1822)*. Madrid: Imprenta Nacional, 1822.
- Quintana, Manuel José. *Obras completas*. Madrid: Rivadeneyra, 1852.
- Real Cédula [...] por la que se manda se observen en las universidades literarias de estos reinos las reglas que se han estimado convenientes para convertir los grados a los profesores cursantes en ellas [...]*. Madrid: Antonio Sanz, 1770.
- Real cédula [...] por la cual se manda que en todas las universidades de estos reinos sea la duración del curso o año escolar desde diez y ocho de octubre hasta San Juan de junio; que se observe en ellas lo dispuesto y establecido para la de Salamanca [...]*, Madrid: Don Pedro Damián, 1786.
- Real cédula de S. M. y señores del Consejo, por la cual se reduce el número de las universidades literarias del Reino, 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*. Sevilla: Imprenta Mayor, 1807.
- Reglamento general de instrucción pública decretado por las Cortes en 29 de junio de 1821*. Barcelona: Imprenta del Gobierno, 1821.
- Reglamento provisional para la organización de la Universidad Central*. Madrid: Eusebio Aguado, 1822.

Publicaciones periódicas

Diario de las sesiones de las Cortes.
 El Eco del Comercio.
 El Español.
 Gaceta de Madrid.

Apuntes para entender la relación entre universidad y partidos políticos en la historia uruguaya*

Notes for understanding the relationship between universities and political parties in Uruguayan history

María Eugenia Jung**

AGU-Udelar

ORCID ID: 0009-0003-9666-576X

Vania Markarian***

AGU-Udelar

ORCID ID: 0000-0002-3452-9282

Recibido: 04/09/2024

Aceptado: 23/04/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9604

Resumen: El artículo analiza la relación entre la Universidad de la República, única en su tipo en el país entre 1849 y 1984, y los partidos políticos uruguayos a lo largo de los siglos XIX y XX, relación poco explora-

Abstract: The article analyzes the relationship between the University of the Republic, the only one of its kind between 1849 and 1984, and the Uruguayan political parties throughout the nineteenth and twentieth

*Este artículo es una versión ampliada de "Universidad y partidos políticos" publicado en José Rilla y Jaime Yaffé, eds., *Partidos y movimientos políticos en Uruguay, historia y presente: Miradas transversales, temas, problemas, actores* (Montevideo, Crítica, 2024). Agradecemos a los editores por sus comentarios, que contribuyeron a mejorar el texto. Agradecemos también al equipo del Archivo General de la Universidad de la República, espacio de generación de la mayor parte de estas ideas, así como a los dos revisores anónimos de CIAN-Revista de Historia de las Universidades. Vania Markarian, profesora titular del Archivo General de la Universidad de la República, y María Eugenia Jung, profesora adjunta del Archivo General de la Universidad de la República.

**mariaeugeniajunggaribaldi@gmail.com

***markarianvania@gmail.com

da por la historiografía y las ciencias sociales. Tras repasar someramente los estudios existentes sobre los partidos y la universidad en Uruguay, el artículo se detiene en la literatura dedicada a las incipientes etapas de la historia institucional, con el propósito de desentrañar la atención prestada a la política partidaria. Al abordar la segunda mitad del siglo XX, cuando la institución se transformó en objeto de enconados debates, se examina una historiografía renovada en sus enfoques y perspectivas en buena medida gracias a una ampliada base documental para dilucidar el peso de las identidades partidarias en esos conflictos. El análisis se extiende hasta la recuperación democrática de los años ochenta para entender el papel de los partidos en la nueva configuración de un sistema de educación superior con múltiples instituciones y demandas provenientes del sistema político y otros actores sociales. En estos últimos tramos, el texto ofrece una narrativa que percibe las disputas internas como parte sustancial de los procesos históricos y no como contradicciones a ser superadas para lograr un tipo ideal de universidad que en América Latina suele identificarse con la famosa “reforma de Córdoba” de 1918.

Palabras clave: Universidad de la República, partidos políticos, historiografía uruguaya.

centuries. This relationship has been scarcely explored systematically in our historiography. Therefore, after briefly reviewing the development of the fields of studies on parties and the university in Uruguay, our journey begins with a review of the literature devoted to the incipient stages of institutional history, with the purpose of unraveling the attention paid to party politics. In the middle of the twentieth century, when the only university in the country became the object of heated debates, our gaze turns to a renewed documentary base to elucidate the weight of partisan identities in those conflicts. We continue the analysis in the latest decades, those following the democratic recovery of the 1980s, with some brushstrokes to understand the role of the parties in the new configuration of a higher education system with multiple institutions and demands coming from the political system and other social actors. We aspire to offer a narrative that perceives internal disputes as a substantial part of historical processes and not as contradictions to be overcome in order to achieve an ideal type of university supposedly consolidated in Latin America after the famous “Cordoba reform” of 1918.

Key words: University, political parties, historiography Uruguay.

1. Sobre la historiografía y el enfoque

Escribir sobre la relación entre la Universidad de la República (Udelar) y los partidos políticos uruguayos a lo largo de los siglos XIX y XX nos demanda la aclaración sobre algunos puntos de partida. Es necesario, en particular, desbrozar ciertos velos que nos imponen las acumulaciones existentes sobre los dos elementos de la ecuación para reconsiderarlos a la luz hasta ahora inexplorada de sus vínculos. Empecemos por decir que es posible establecer entre ambos lazos de continuidad y discontinuidad que se fueron organizando en campos de acción específicos y de relativa autonomía como resultado funcional de la relación a lo largo del todo el período: la universidad, para ser tal, requirió y produjo un fuero autónomo, y lo mismo hicieron los partidos. Ello no implica, históricamente hablando, desconocer los circuitos de intercambio. Al menos hasta promediar el siglo XX ambos espacios se resol-

vían en una sociabilidad de élites que se fue convirtiendo en objeto (siempre contencioso) de sus definiciones recíprocas. Se discutió con vehemencia el papel de la universidad como lugar de formación de las élites y también el de los partidos como portavoces de las ideas de éstas sobre las funciones sociales de las instituciones de educación superior. La riqueza de estos lazos así definidos en términos someros y abstractos nos debe alertar sobre el hecho de que ni la ecuación ni sus derivaciones hayan concitado una reflexión sistemática desde las ciencias sociales en Uruguay.

Si nos centramos en la historiografía, podemos ver que la historia política, una de sus áreas de más fortaleza y tradición, se ha sostenido en la idea de “partidocracia” como matriz política nacional y ha ampliado muy lentamente sus temas y enfoques. Esta interpretación, que tiene un origen en los aportes del historiador Juan Pivel Devoto, hizo de los partidos políticos modernos, Colorado y Nacional o Blanco, los dos “partidos tradicionales” en su versión original, el sustento primordial de la construcción estatal y nacional, de alguna manera prefiguradas hasta en las luchas del período colonial y la independencia.¹ Sucesivas reformulaciones se sumaron a una historiografía regional que ha enfatizado la fluidez de los “bandos”, la incertidumbre del resultado y la dimensión transfronteriza de esas luchas en los trabajosos procesos de definición nacional. Pero en nuestro medio los ecos “partidocráticos” atenuaron incluso el impacto de las visiones estructurales de énfasis socioeconómico que predominaron en el continente a mediados del siglo pasado. En los tempranos setenta, la ecléctica obra de Carlos Real de Azúa, quien fuera en tantos temas contradictor de las posturas pivelianas, alimentó la senda historiográfica que terminó de afirmar la “tesis de la centralidad de los partidos políticos”, en la formulación de Gerardo Caetano y José Rilla a fines de los años ochenta.² Podemos dar un paso más y afirmar que la renovación de su exploración en ese momento enlenteció el crecimiento de una historia sociocultural atenta a otros actores y procesos.

No pretendemos aquí hacer balance de esos desarrollos pero es posible postular que la escasa atención prestada a la historia de la Udelar, la única institución de educación superior del país hasta finales del siglo XX,

¹ Juan E. Pivel Devoto, *Historia de los partidos políticos en el Uruguay* (Montevideo, Universidad de la República, 1942).

² Carlos, Real de Azúa, *Partidos, política y poder en el Uruguay (1971- coyuntura y pronóstico)* (Montevideo, FHCE, Udelar, 1988) y *El impulso y su freno, tres décadas de Batllismo y las raíces de la crisis uruguaya* (Montevideo, EBO, 1964); Gerardo Caetano, José Rilla, Romeo Pérez, “La partidocracia uruguaya, historia y teoría de la centralidad de los partidos políticos”, *Cuadernos del CLAEH*, 44 (1987), 37-61.

puede vincularse a ese apego de nuestra historiografía a una concepción frecuentemente estrecha de la política y sus actores. De hecho, la literatura ya clásica sobre la historia de la universidad, especialmente la de Arturo Ardao y la de Blanca París junto a Juan Antonio Oddone, se desarrolló relativamente al margen o a la sombra de la historiografía “partidocrática” y apuntó a reconocer otras claves en la peripecia institucional.³ Fueron, como señaló el historiador argentino Tulio Halperín Donghi, incursiones pioneras en la historia de las universidades de la región, seguramente explicables desde la misma condición exclusiva recién señalada.⁴ Sus enjundiosos aportes estaban orientados a explicar la consolidación de la casa de estudios tal como la desearon en las luchas y militancias de sus tiempos: autónoma, cogobernada y plenamente dedicada a dar respuesta a los “problemas nacionales”. Construyeron de ese modo una versión histórica convincente anclada en la lectura atenta de muchas fuentes primarias, tanto las institucionales como las que solemos asociar a la “historia de las ideas”. Todo lo que se escriba sobre la Udelar debe reconocer sus aportes y retomar sus hilos argumentales, especialmente en lo que hace a los primeros cien años, sobre los que casi nada se ha investigado posteriormente.

Por eso, empezamos nuestro recorrido con un repaso de esa literatura dedicada a las incipientes etapas de la historia institucional, con el propósito de desentrañar la atención prestada a la política partidaria. Al promediar el siglo XX, cuando la única universidad del país se transformó en objeto de enconados debates, nuestra mirada se dirige hacia una historiografía renovada en sus enfoques y perspectivas para dilucidar el peso de las identidades partidarias en esos conflictos. Continuamos el análisis en las últimas décadas, las posteriores a la recuperación democrática de los años ochenta, con algunos trazos para entender el papel de los partidos en la nueva configuración de un sistema de educación superior con múltiples instituciones y demandas provenientes del sistema político y otros actores sociales. En el repaso de

³ Arturo Ardao, *Filosofía pre-universitaria en el Uruguay, De la Colonia a la fundación de la Universidad, 1787-1842* (Montevideo, Claudio García, La Bolsa de los Libros, 1945), *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay* (México, FCE, 1950), *La Universidad de Montevideo, su evolución histórica* (Montevideo, CED, 1950). Blanca París de Oddone, *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal* (Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 1958) y Juan A. Oddone, y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República, La Universidad Vieja, 1849-1885* (Montevideo, Ediciones Universitarias 2010) [1a. ed. 1963] y *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)* (Montevideo, Ediciones Universitarias, 2010) [1a.ed.1971].

⁴ Tulio Halperín Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires, Eudeba, 2013) [1ª. ed. 1962], 10-11.

ción documental cambia y se enriquece por la existencia de varias decenas de archivos privados colectados por el AGU y otros conjuntos documentales conservados en diversos servicios universitarios. Se trata, como vemos, de un universo amplio y de fácil acceso que permite contrastar las conclusiones que aquí se ofrecen y abrir nuevos caminos de indagación y debate.⁶

2. El proceso fundacional y la “universidad vieja”

En el relato de la etapa fundacional, desde las seminales iniciativas del sacerdote, naturalista y escritor Dámaso Antonio Larrañaga en los años treinta del siglo XIX hasta la instalación efectiva en 1849, son escasas las referencias de la obra clásica de París y Oddone a los bandos. En las postrimerías de las guerras de independencia, allí donde Pivel Devoto veía prefigurar las divisas, estos autores llaman la atención sobre los menguados esfuerzos de las reducidas élites ilustradas por nuclear la totalidad de la instrucción pública en un espacio estatal todavía incipiente que aspiraba a controlar el territorio y sus habitantes. El impulso a la institución débil y pobre que se describe en este tramo no es la bandera de un sector político ni su incierto establecimiento resulta de la prevalencia de una bandería sobre otra sino que acompaña los titubeantes pasos de una naciente república signada por la violencia política. También el papel de la iglesia católica es débil en esta narrativa que reconoce el enfrentamiento de la masonería con el “jesuitismo” para volver a proponer una clave estatal que enfatiza el carácter público y laico del endeble resultado de estos procesos. Estudios posteriores sobre estos temas han enfatizado los clivajes religiosos para dar cuenta de la trabajosa creación de instituciones católicas pero no han alterado demasiado el relato fundacional de la Udelar.⁷

Desde una mirada comparativa, este relato se explica en la composición específica del medio local de endeble implantación colonial, donde, como en pocos países en América Latina, no había una universidad colonial como capital cultural al que remitirse o con el cual romper. Además, la debilidad de la nueva formación estatal y la dimensión regional de las contiendas ayudan a

⁶ Por un listado comentado de todas esas fuentes ver anexo alusivo en Archivo General de la Universidad de la República, *Breve historia de la Universidad de la República* (Montevideo, Ediciones Universitarias, 2024).

⁷ Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay, el largo camino hacia la diversidad* (Montevideo, Universidad Católica del Uruguay, 2005) y Julio Cesar Fernández Techera, *Jesuitas, masones y universidad en el Uruguay*. 2. v. (Montevideo, Ediciones de la Plaza, 2007, 2010).

entender que la universidad aparezca al mismo tiempo como zona de tregua para los conflictos políticos y como punto de fuga que proyecta al futuro sus posibles convergencias. No faltan las referencias a los bandos y los liderazgos “blancos” y “colorados” que poco a poco se constituyeron como partidarios pero no es posible leer la embrionaria peripecia institucional desde ese prisma. Esta resulta, en cambio, de esfuerzos que cruzaban unas coaliciones definidas en escalas regionales y aún transatlánticas y no permitían prefigurar claramente a la nación y sus configuraciones políticas modernas.

En todo caso, la lucha política en sentido estricto, especialmente en las expresiones violentas que atravesaron estas décadas, se presenta como un obstáculo para esos afanes. Así, cuando en 1838 el poder ejecutivo encabezado por el blanco Manuel Oribe decretó la institución de la Universidad Mayor de la República, su concreción se vio frustrada por el levantamiento en armas del general colorado Fructuoso Rivera y el estallido de la Guerra Grande, un conflicto de escala regional que duró casi tres lustros. Una década más tarde, el gobierno de la Defensa afincado en la ciudad sitiada de Montevideo y encabezado por el colorado Joaquín Suárez, retomó la iniciativa y decretó su inauguración e instalación formal para el 18 de julio de 1849, coincidiendo con el aniversario de la jura de la Constitución de 1830. Mientras Ardao destaca la “presencia de los argentinos en el origen de la universidad”, París y Oddone apuntan allí la intención de promover la “causa de la civilización” debido también al peso de los exiliados provenientes de Buenos Aires en la ciudad y a la influencia de Inglaterra y Francia en los avatares del conflicto en el espacio platense.⁸ En ningún caso se advierte la alusión negativa que Pivel da a estas influencias. La dupla de historiadores señala también la necesidad de la “burguesía portuaria montevideana” de formar a sus cuadros profesionales en las tendencias de cuño europeo y da cuenta de las críticas del bando sitiador del Cerrito, que vio en la puesta en funcionamiento de la universidad una maniobra política del gobierno “unitario”.⁹

Aunque se registren estas desavenencias, en medio del vaivén de decisiones y concreciones, de volver a iniciar los pasos fundacionales, de retomar la intención de instalar la casa de estudios, la creación de la universidad se presenta no como el objeto de las disputas entre banderías sino como un camino único, aunque sinuoso, de oscilante consolidación de la instituciona-

⁸ Arturo Ardao, *La Universidad de Montevideo*. 19-20; Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República*. *La Universidad vieja*, 13-22; Juan Pivel Devoto, *Historia de los partidos políticos en el Uruguay*.

⁹ Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República*. *La Universidad vieja*, 13-22.

lidad estatal en el ámbito de la enseñanza pública. Así como uno y otro bando de la Guerra Grande impulsaron circunstancialmente la iniciativa en medio de intentos de construcción en clave civilizatoria, esa misma oscilación parece haber permitido apropiaciones y reinterpretaciones cuando los partidos se consolidaron e intentaron imprimir su tónica a las etapas iniciales de la vida independiente. Al presentarlo como un “proceso fundacional” en tres tiempos, Ardao (y luego París y Oddone) abrió espacio para la reconciliación de las polémicas que suscitaron tales fluctuaciones: luego del empuje del sacerdote Larrañaga, el “acto jurídico” correspondía al líder blanco Oribe y el “acto material” sin duda al colorado Suárez. La institución resolvía de ese modo conflictos en la unidad nacional. Lo escribió Ardao en *Marcha* en el primer centenario celebrado en 1949: “Como la personalidad de [el héroe nacional José Gervasio] Artigas, como la carta [constitucional] del [18]30, la Universidad es históricamente uno de los grandes centros de integración espiritual de ésta, por sobre sus divisiones y antagonismos”.¹⁰

Desde los rasgos comunes de todo el proceso (carácter público, monopolístico y centralizador), estas historias de la universidad describen los primeros intentos de organizar efectivamente la “enseñanza científica y profesional” y, sobre todo, la extrema penuria económica y precariedad de la joven casa de estudios que abarcaba todos los niveles curriculares (primaria, secundaria y superior). Se marca una y otra vez el empeño de aquellos bisoños universitarios contra la indiferencia de los sucesivos gobiernos nacionales o, quizás más precisamente, frente la urgencia de otros tantos temas y problemas que acaparaban la atención de gobernantes y legisladores. Recién al referirse a finales de los años sesenta, aparecen en este relato expresiones concretas sobre los enfrentamientos de las banderías políticas en las definiciones de la interna universitaria al señalarse el fomento de “un núcleo de universitarios blancos” de la candidatura a rector de José María Montero y la campaña en contra de la prensa colorada.¹¹

Vale la pena apuntar que Pivel Devoto no nombra a la institución en su historia de los partidos excepto como sede física de algunas iniciativas “fusionistas” (es decir intentos de superar la división en dos bandos) en la etapa posterior a la Guerra Grande.¹² Por su parte, Ardao, París y Oddone enfatizan la dependencia ideológica y los vínculos prácticos con los “partidos de

¹⁰ Ardao Arturo, *La Universidad de Montevideo*, 19.

¹¹ Juan A. Oddone, Juan y Blanca Paris de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad vieja*, 47.

¹² Juan Pivel Devoto, *Historia de los partidos políticos*.

principios” como respuesta doctrinaria de muchos universitarios al “dilema de las divisas tradicionales” que atravesaba la vida política de entonces. Se enfatiza, como ya había hecho París en su tesis de licenciatura, las resistencias al “militarismo imperante” en nombre de principios civilistas, liberales y democráticos.¹³ Pero la tónica del período se vuelca enseguida, retomando el influyente análisis de Ardao, al antagonismo filosófico (la “lucha violenta y enconada”) entre espiritualistas y positivistas, ligados estos últimos al gobierno militar y proclives a la profesionalización que puso fin a la llamada “Universidad vieja”. La seminal polémica entre los letrados Carlos María Ramírez y José Pedro Varela en torno al carácter elitista de los estudios universitarios se organiza en esa clave contenciosa y se presenta, de nuevo a tono con el planteo de Ardao, como demostración del común reconocimiento de la necesidad de volver a pensar los términos del compromiso de la institución y sus integrantes con el “destino nacional”.¹⁴ En sintonía con su defensa del papel civilizador de la Universidad, descolla el papel de Ramírez al articular desde la cátedra de derecho constitucional una serie de temas caros al principismo de la época como el sufragio y la representación.¹⁵

Así, los debates ideológicos y filosóficos, mucho más que cualquier definición político partidaria, vertebran el análisis de la vida académica, de las cátedras y las orientaciones docentes, que ocupa un espacio sustancial en la obra de París y Oddone. También es cierto que la filosofía aparece allí no como una disciplina académica o como una práctica intelectual específica sino como la trama que permite comprender la historia, la base de las ideologías y el sustento mismo de la arena política. Desde sus primeros escritos sobre la universidad, la historia de Ardao se revela como una sucesión de doctrinas encarnadas en el devenir que resultó en la casa mayor de estudios: de la débil escolástica al imperio del espiritualismo ecléctico y de éste al radical positivismo. París y Oddone no se apartan de esa huella pero dejan avanzar el hálito de la historia social para enraizar esos tránsitos en los cambios institucionales, económicos y materiales que marcaron los procesos de modernización de la segunda mitad del siglo XIX.

En cualquier caso, sin dejar de reconocer los conflictos con el poder político como hitos de la vida institucional, el acento está siempre en las con-

¹³ Blanca París de Oddone, *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal*.

¹⁴ Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad vieja*, 208-209.

¹⁵ Juan A. Oddone, *El principismo del setenta. Una experiencia liberal en el Uruguay* (Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1956).

tiendas doctrinarias de base filosófica. Los debates en torno a la “libertad de estudios” que marcaron las relaciones con el gobierno de Lorenzo Latorre se presentan bajo esta luz, enfatizando la influencia de los ideales liberales en la crítica al carácter monopólico de la universidad pública y sus singulares alianzas con los sectores católicos para la validación de los estudios universitarios bajo su órbita e incluso el establecimiento de una universidad confesional.¹⁶ Al estudiar esos procesos, también el historiador jesuita Julio César Fernández insiste en que “no respondían corporativamente a ningún partido político”.¹⁷

Desde el mismo énfasis en las concepciones filosóficas, la intervención decretada por el gobierno de Máximo Santos es sindicada por París y Oddone como violación de la autonomía, pero sobre todo como momento clave del ascenso de Alfredo Vásquez Acevedo como adalid del positivismo y artífice de la transformación que puso fin a la “Universidad vieja”. El triunfo rampante de esta corriente se presenta como el verdadero parteaguas entre las dos épocas. La aprobación de la Ley Orgánica de 1885, que estableció una estructura centralizada y la organización en base a facultades de acuerdo al modelo napoleónico, así como la transformación de la universidad en una institución “tecnocrática y utilitaria con acento profesionalista”, se describe como principal logro del “partido filosófico que entraba a gobernar la universidad”.¹⁸

Al despuntar el período, se destaca el “apoliticismo” impuesto por el nuevo rector, ahora dedicado completamente a la gestión universitaria, y se mantiene el acento en las disputas recurrentes entre espiritualistas y positivistas, pero poco a poco se revelan algunas correspondencias entre estas contiendas y las que fragmentaban a la política nacional. En relación a la figura del rector, se mencionan entonces el rechazo de “principistas” y “constitucionalistas”, sus posiciones dentro del nacionalismo y también su enemistad con parte del elenco gobernante. Se describen también las adscripciones ya no sólo filosóficas sino también partidarias de las diversas voces estudiantiles que impugnaron muchas de sus iniciativas.¹⁹ De alguna manera, parecería iniciarse allí una relación más clara entre los universitarios y los partidos que quizás pueda atribuirse, paradójicamente, a la progresiva delimitación de los dos campos: ya no se trata de disputas doctrinarias que se despliegan en fronteras difusas entre la academia y la política nacional sino de estruc-

¹⁶ Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad vieja*.

¹⁷ Julio C. Fernández Techera, *Jesuitas, masones y universidad*, 53-88.

¹⁸ Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad del militarismo a la crisis*, 18.

¹⁹ *Ibíd.*, 38-39.

turas de poder más definidas en esta última que empiezan a influir en tanto tales en la vida universitaria.

3. *Universidad y actores políticos en la primera mitad del siglo XX*

Este sutil cambio de tono en la manera de analizar la vida institucional se acentúa en la etapa siguiente. Terminado el ciclo de Vázquez Acevedo y acalladas las polémicas filosóficas que lo signaron, entrando ya el país en una fase menos agitada, cambian también la naturaleza de las relaciones con el poder político y los partidos. La literatura que venimos reseñando enfatiza esta novedad al analizar la proximidad entre las autoridades universitarias a partir del rectorado de Eduardo Acevedo y los gobiernos de José Batlle y Ordóñez. Esta relación estrecha, signada por la adhesión a esa rama del Partido Colorado, fue decisiva en el “largo camino a la autonomía” que describen París y Oddone, jalonado por un segundo impulso reformista. Fue en buena medida gracias a la alianza con el batllismo que el rector Acevedo, a quien París y Oddone presentan como continuador del camino de reformas trazado por Vázquez Acevedo, pudo implementar una serie de transformaciones institucionales y académicas. Los historiadores ponen el acento en las discusiones acerca del papel de la Universidad en la sociedad, mientras crecían los cuestionamientos al modelo profesionalista que apostaban a su reformulación y a la ampliación de las funciones universitarias. Aún cuando se reconocía una mayor apertura hacia la investigación, la ciencia aplicada y la difusión de nuevas técnicas, la institución continuó siendo concebida como el centro del cual egresaban los elencos dirigentes. Acaso lo que varió fue el concepto de quiénes formaban parte de esos cuadros técnicos y políticos, entendidos de manera más amplia en la medida en que la estructura social y económica del país, así como su vida política, se transformaban y diversificaban.

Los historiadores José Pedro Barrán y Benjamín Nahum en su enjundioso trabajo *Batlle, los estancieros y el Imperio británico*, aportan nuevas pistas acerca de las relaciones entre la Universidad, los universitarios y las formaciones partidarias, cuyos líderes asumían perfiles cada vez más profesionalizados. Estos, de manera más pronunciada en la élite más cercana al presidente Batlle y Ordóñez dentro del Partido Colorado, habían “hecho del servir al Estado una especialización para la que los preparaba -o al menos así lo creían- la Universidad de la República”. Barrán y Nahum muestran cómo el batllismo captaba sus cuadros entre los profesionales más jóvenes y sin

linaje a la vez que, como rasgo novedoso, incorporaba a los cuadros gubernamentales otros profesionales liberales como médicos e ingenieros.²⁰ Las trayectorias de Claudio Williman, que pasó del rectorado, al Ministerio de Gobierno, de ahí a la Presidencia de la República para luego volver al como rector, y de Eduardo Acevedo, que a poco de finalizar su mandato asumió como Ministro de Industrias en la segunda presidencia de Batlle, fueron ejemplos palmarios de esta tendencia que enlazaba burocracia estatal, actividad partida y formación universitaria.

Conforme fue avanzando el siglo XX se acentuó la incidencia de la política nacional y la militancia partidaria de la mayoría de los dirigentes universitarios en los avatares internos de la institución al punto de condicionar las relaciones, la mayoría de las veces conflictivas, con el poder político. París y Oddone advertían desde el vamos sobre la excepcionalidad de un vínculo tan estrecho como el que sostuvieron el rector Acevedo y el presidente Batlle. En todo caso, esta relación virtuosa encontró sus límites cuando en 1907 asumió la presidencia de la república Claudio Williman. Apenas iniciado su mandato, Williman, junto a su Ministro de Industria, Trabajo e Instrucción Pública, Gabriel Terra, se lanzó a la reestructuración general de la Universidad mediante la presentación al parlamento de un proyecto de ley orgánica que despertó acalorados debates. En este punto, el énfasis del relato se vuelca a las ásperas discusiones que tuvieron lugar en el ámbito universitario, el parlamento y la prensa sobre el perfil de los egresados y la naturaleza de la autonomía universitaria (autonomía técnica de las facultades *versus* autonomía del poder político). Se enfrentaron dos grupos: los “reformistas”, que propiciaban la descentralización y quienes defendían la estructura centralizada existente. El foco del análisis está en el enfrentamiento con el Poder Ejecutivo pero de todos modos se restituyen algunas de las voces partidarias que se manifestaron en esas polémicas. Como en tantas otras ocasiones, no es posible registrar una correspondencia exacta entre los posicionamientos académicos e institucionales y aquellos que se expresaban en la arena política.

Desprovisto de sus aristas más radicales, el proyecto gubernamental se impuso. La ley orgánica que aprobó el parlamento en 1908 modificó la estructura universitaria, descentralizó y amplió la autonomía técnica de las facultades a la vez que quitó potestades al rector y al Consejo Central. Los cambios sentaron algunos rasgos perdurables del funcionamiento de la Universidad: su afirmación como una federación de facultades, el perfil profe-

²⁰ Barran, José Pedro y Nahum, Benjamin, *Batlle, los estancieros y el imperio Británico. El nacimiento del Batllismo* (Montevideo, EBO, 1982), 73.

sionalista, la prevalencia de ciertas profesiones liberales y de sus corporaciones, y la participación estudiantil indirecta en los organismos de conducción. La introducción del cogobierno indirecto venía a satisfacer parcialmente un antiguo reclamo de los estudiantes y sus incipientes organizaciones, habilitándoles un rol más activo en las discusiones académicas así como en los impulsos para su reforma.²¹ Vale decir que en ese momento tanto la militancia estudiantil como el pasaje por los órganos de conducción universitaria constituían –y así se asumía– un primer estadio formativo hacia la inmersión plena en la actividad política partidaria.

Cómo hemos venido señalando, resulta claro que en la narrativa de París y Oddone las configuraciones políticas partidarias no aparecen como tales en las contiendas internas sino que se nos revelan a través de las acciones de sus representantes en el parlamento o en los medios de comunicación. Desde esas tribunas opinaron sobre la institución o impulsaron proyectos de ley orientados a introducir modificaciones que en algunos casos contrariaban las opiniones de la dirigencia universitaria. A veces las polémicas universitarias se instalaron en el ámbito partidario como cuando el batllismo y el ala herrerista del Partido Nacional, en la voz de su principal líder Luis Alberto de Herrera, se enzarzaron en un enfrentamiento notable respecto al proyecto de ley presentado en 1915 por el Poder Ejecutivo que estipulaba la gratuidad de la enseñanza en todos los niveles.²²

Avanzando los años veinte y treinta del siglo pasado, la peripecia universitaria cobra fuerza en la historiografía bajo la estela del movimiento reformista iniciado en Córdoba, Argentina, en 1918. Los ecos de Córdoba resonaron en los debates locales sobre sus postulados principales, reconstruidos con minuciosidad por el historiador estadounidense Mark Van Aken: la gratuidad de la enseñanza, la autonomía política, técnica y financiera del gobierno, el papel social de la institución y la participación directa de los estudiantes en la dirección universitaria desde la tradición liberal que caracterizó a la universidad uruguaya desde su fundación. El Congreso de Estudiantes Americanos organizado en 1908 por la Asociación de Estudiantes de Montevideo

²¹ Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad del militarismo a la crisis*; Vania Markarian, María Eugenia Jung, Isabel Wschebor, 1908. *El año augural* (Montevideo, Universidad de la República, 2008), Mark Van Aken, *Los militantes, una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo* (Montevideo, FCU, 1990).

²² La ley, aprobada en enero de 1916, abolió el derecho de matrícula y examen para los estudiantes de secundaria (entonces dependiente de la Universidad) a la vez que autorizaba al Poder Ejecutivo a extender la exoneración a las facultades. Juan A. Oddone y Blanca París de Oddone, *Historia de la Universidad de la República. La Universidad del militarismo a la crisis*, 105-109.

(AEM) se presenta como un significativo antecedente del movimiento desplegado una década más tarde. Como señala también Inés Cuadro, la iniciativa estudiantil cosechó además una cálida acogida del Poder Ejecutivo y de buena parte de la prensa partidaria de la época. Si la experiencia reformista terminó siendo decisiva, la temprana actuación de agrupaciones estudiantiles como la mencionada AEM había sido relevante al fungir de escuela política para unos jóvenes que se sintieron convocados a grandes realizaciones. Entre ellos destacaron Miguel Becerro de Bengoa, Rodolfo Mezzera, Héctor Miranda, Baltasar Brum (que luego llegó a presidente de la República), Clotilde Luisi (única mujer presente en el Congreso de 1908) y varios otros personajes que luego tuvieron una destacada actuación en la vida pública nacional.²³ Este rasgo fue común en la región: del elenco de participantes en el Congreso muchos llegaron a posiciones de poder y relevancia en sus países.

Quizás por esa misma tradición liberal precedente, las repercusiones de Córdoba se hicieron evidentes tardíamente en Uruguay. Se materializaron con la activación de una nueva generación estudiantil que, asumiendo una perspectiva latinoamericana, incorporó su legado y bregó por profundizar cambios institucionales y académicos. Dos organizaciones encarnaron estas ansias transformadoras: la Asociación de Estudiantes de Medicina (AEM), creada apenas unos años antes, en 1915, y su órgano de prensa, *El Estudiante Libre*, y el Centro Ariel, que, con obvias reminiscencias rodonianas fue fundado en 1919 junto con su periódico homónimo y en cuyo seno descolló un muy joven Carlos Quijano, uno de sus fundadores. De esta generación juvenil también surgieron figuras claves del elenco político partidario y gubernamental.

Se observa en este período la emergencia de tendencias progresistas más radicales que resignificaron el arielismo al calor del entusiasmo por el socialismo que había vigorizado la revolución rusa de 1917, como bien apuntó la historiadora argentina Natalia Bustelo.²⁴ Este rasgo ayuda a entender a la vez que complejiza la trayectoria de Quijano, ejemplo palmario de esas derivas, según la semblanza ya clásica de Gerardo Caetano y José Rilla. Luego de recibir su título de abogado partió a Francia a estudiar Economía y Ciencia Política en la Sorbona donde trabó relaciones con los principales exponentes del reformismo latinoamericano: el peruano Victor Raúl Haya

²³ Mark Van Aken, *Los militantes* e Inés Cuadro Cawen, "Unidad estudiantil y participación en el gobierno autoritario, el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908" en Vania Markarian (coord.), *Movimientos estudiantiles del siglo XX en América Latina* (Rosario, Humanidades y Artes Ediciones-HyA ediciones, 2018), 21-52

²⁴ Natalia Bustelo, *Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria* (Buenos Aires, Paidós, 2018), 216

de la Torre, el cubano Juan Antonio Mella, el mexicano Carlos Pellicer y el guatemalteco Miguel Angel Asturias, entre otros. Fue por estos vínculos que llegó a presidir la Asociación de Estudiantes Latinoamericanos (AGELA) y fue director de la Sección de América Latina de la Federación Universitaria Internacional. En este contexto se forjaron sus convicciones ideológicas: el latinoamericanismo, el antiimperialismo, su adhesión al socialismo democrático y su no alineamiento con ninguna potencia internacional. Con este bagaje, capitalizando su vasta experiencia estudiantil, al regresar al país en 1928 fundó el Club de la Juventud Nacionalista y un poco después la Agrupación Nacionalista Demócrata Social del Partido Nacional, por la que fue electo diputado. De manera convergente se fue orientando hacia el periodismo político y de ideas primero a través de *El Nacional* y luego de *Acción*, actividad a la que tras su breve paso por la política partidaria dedicó su vida a partir de 1939 cuando fundó el semanario *Marcha*.²⁵

Las variadas experiencias organizativas hasta aquí reseñadas terminaron confluyendo en 1929 en la fundación de la Federación de Estudiantes Universitarios de Uruguay (FEUU), que tuvo como primer secretario a José Pedro Cardoso, más tarde destacado dirigente del Partido Socialista y reconocido psiquiatra. La FEUU desde sus comienzos desbordó las demandas específicamente estudiantiles, asumiendo una retórica anticapitalista y antiimperialista. Mostró un acentuado compromiso social y político, especialmente durante la dictadura de Terra, incluyendo alguna participación en el levantamiento armado de 1935.²⁶ A lo largo de las décadas siguientes se destacó también por sus pronunciamientos sobre los problemas de su tiempo: la crisis de 1929, la guerra civil española, el avance del nazismo y el fascismo en Europa y las vicisitudes de la Segunda Guerra Mundial. Las definiciones internacionales fueron alimentando la definición tercerista que caracterizó a la Federación en su posición de equidistancia frente a los dos polos de la Guerra Fría desde finales de los años cuarenta.

Al contar estos avatares, París y Oddone cambian la clave explicativa: dejan de lado las disputas filosóficas en tanto articuladoras de las contiendas universitarias hasta comienzos del siglo XX para organizarse en clave “reformismo” versus “anti reformismo”. El primero es representado mayoritariamente por los jóvenes universitarios identificados con los postulados del

²⁵ Gerardo Caetano y José Rilla, *El joven Quijano, 1900-1933, izquierda nacional y conciencia crítica* (Montevideo, EBO, 1986) y Gerardo Caetano, “Carlos Quijano (1900-1984)” en: Gerardo Caetano, Aldo Marchesi y Vania Markarian, *Izquierdas* (Montevideo, Planeta, 2021), 329-332.

²⁶ Gerardo Caetano, Aldo Marchesi y Vania Markarian, *Ibíd*, 261-275.

movimiento cordobés y empecinados en la transformación estructural de la Universidad; el segundo, constituido por una mayoría del cuerpo docente y las autoridades “anquilosadas” y “vetustas” que resistían los cambios. Así se definen los bandos que con ánimo contencioso articulan distintas visiones sobre el futuro de la Universidad. En este esquema, las configuraciones político partidarias no aparecen en tanto tales. En cambio, una variedad de figuras claves de la política y los partidos desfilan en el relato participando en su calidad de universitarios y adhiriendo a uno u otro bando. Es así que cobra relevancia el ascenso y maduración del reformismo en los años veinte y luego su debilidad y resquebrajamiento en la década siguiente al compás de la agitada política nacional, la crisis económica y el declive del liberalismo a escala global.

En medio de los vaivenes de la dinámica institucional, de avances y retrocesos del reformismo, el relato historiográfico destaca los momentos de conflicto con el gobierno y otros actores políticos. Así, el golpe de Estado del colorado Gabriel Terra en 1933 no supuso no solo un freno a las pretensiones reformistas sino que revirtió varios de sus logros al derogar todas las disposiciones de representación estudiantil y reforzar la dependencia del Poder Ejecutivo. En esa hora aciaga los dilemas que surcaban la coyuntura política nacional dejaron honda huella al interior de la Universidad y en los universitarios cuyas posiciones en parte reflejaron las que se produjeron en la escena partidaria. Mientras los partidos opositores no lograron articular una respuesta inmediata, afirman París y Oddone, la Universidad se convirtió en un “baluarte de oposición ideológica” con su tajante condena al golpe y una larga huelga de estudiantes y buena parte del cuerpo docente. Como había ocurrido en los gobiernos de Latorre y Santos, remarcan, esta apelaba a su tradición civilista y liberal, esta vez con la ausencia de líderes modernizadores como habían sido José Pedro Varela y Vázquez Acevedo.

Debe señalarse el destaque que cobra en este punto del relato el diputado y secretario del Partido Socialista, Emilio Frugoni, principal vocero de las críticas universitarias a la propuesta del gobierno de Terra en su calidad de Decano de la Facultad de Derecho y presidente de la comisión encargada de presentar una alternativa. La Ley Orgánica impuesta por la dictadura era fuertemente centralista y establecía la total dependencia de todos los organismos del Consejo Central y, por tanto, produjo profundo rechazo en buena parte de la comunidad universitaria. El proyecto alternativo, que reconocía la autonomía de la educación superior, fue aprobado en 1935 por la Asamblea del Claustro Universitario que también nombró a Carlos Vaz Ferreira como rector. El gobierno de Terra aceptó la designación de Vaz Ferreira pero desestimó el proyecto y dispuso la segregación de la sección secundaria de

4. De la ley orgánica de 1958 a la intervención autoritaria de 1973

A partir de aquí nuestro relato cambia de registro. Se vuelve menos apegado a la historiografía clásica de tono reformista y da paso a renovadas interpretaciones, estimuladas en buena medida por la ampliación de la base documental, arriesgando análisis que incorporan otros actores así como las disputas dentro y sobre el campo universitario como parte de los avatares de la institución. Desde estas perspectivas, tampoco se observa una presencia definitoria de las identidades partidarias en tanto tales en los debates y las alianzas de los universitarios. En cambio, se repone cómo desde las formaciones políticas se tomó posición sobre el rumbo general de la Universidad en un contexto de crisis de la educación superior sobre el que había relativo consenso. En trazos muy gruesos y asumiendo la existencia de matices y posiciones intermedias defensoras del *statu quo*, podría afirmarse que mientras las izquierdas y los progresismos asociados a la llamada generación reformista cuestionaban la masificación, el escaso desarrollo de la investigación científica y la insuficiente inserción social, otros sectores vinculados a las derechas políticas apuntaron sus críticas a la excesiva politización, la ineficiencia y la inadecuación de planes de estudios. Esta caracterización indica que, al menos en ciertas coyunturas, el par explicativo reformismo versus anti reformismo, planteado por París y Oddone, se terminó asociando a los bandos de la Guerra Fría. Sin embargo, las alianzas fueron fluctuantes y tampoco la díada izquierda / derecha se mantuvo estable como forma de organizar todos los conflictos internos.³¹

El perfil del egresado, el papel social de la institución y la mejor forma de cumplirlo eran viejas preocupaciones de los universitarios que se resignificaron a partir de la segunda mitad del siglo, cuando se hizo evidente la crisis económica y social del país y dio comienzo el momento más álgido del conflicto bipolar en la región. Finalizando esta década y, especialmente, durante la siguiente, esa lógica permeó todas las controversias, que desbordaron ampliamente los claustros y configuraron nuevos marcos de alianzas. Los debates globales acerca del papel de las universidades en los procesos de desarrollo tuvieron su traducción local en un ambiente general de cuestionamientos y reclamos de reforma académica que generó fuertes polémicas. La única insti-

³¹ María Eugenia Jung, *Derechas y universidad en Uruguay. Entre la reacción y la modernización, 1958-1973*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina, 2021 y Vania Markarian, *Universidad, revolución y dólares Dos estudios sobre la izquierda, la Guerra Fría cultural y la reforma de la educación superior en el Uruguay de los sesenta* (Montevideo, Debate, 2020).

la ansiada “universidad nueva”. Su presencia en esos espacios permitió que las izquierdas partidarias y otros sectores progresistas lograran gravitar sustancialmente en la Universidad más allá del caudal electoral a nivel nacional.³³

Al mismo tiempo, se fue labrando una alianza frágil entre el movimiento estudiantil y un grupo de docentes con diversas filiaciones político-partidarias que coincidían en la necesidad de impulsar una serie de modificaciones académicas que colocaran a la investigación científica en el centro de la actividad universitaria. Estos universitarios en su mayoría ingenieros y médicos de la llamada “generación reformista” habían confluído desde fines de los años cuarenta en la Asociación Uruguaya para el Progreso de la Ciencia (AUPC) y participaron de los impulsos modernizadores del rector Cassinoni.³⁴ Algunos adherían al ala batlista del Partido Colorado como los ingenieros Julio Ricaldoni y Oscar J. Maggiolo, pertenecientes al grupo de Zelmar Michelini identificado con la Lista 99. Otros provenían de los partidos clásicos de la izquierda. Además de los socialistas ya mencionados, cabe destacar la participación del dirigente comunista, matemático y docente de la Facultad de Ingeniería José Luis Massera, principal representante de un partido que asumió orgánicamente el desafío de pensar a la universidad desde su concepción del cambio social. Esta preocupación es notoria en los abundantes escritos del propio Massera y del secretario general del Partido Comunista del Uruguay Rodney Arismendi, entre otros.³⁵

A partir de 1958, la alianza reformista logró consolidar su ascendencia en la dirección general de la Universidad mientras en el gobierno nacional se produjo un giro conservador con el triunfo de la alianza herrero ruralista en un clima signado por la crisis económica y el descontento social. Esto abrió una nueva etapa de enfrentamiento entre la institución y los sucesivos colegiados blancos. Por un lado, es claro que el aumento de la incidencia de un movimiento estudiantil radicalizado a partir de la entrada en vigencia de la nueva ley orgánica se tradujo en la disminución del peso de las viejas dirigencias universitarias asociadas a los partidos tradicionales en los órganos del cogobierno. Nunca dejaron de estar representados actores de diversas

³³ Arturo Ardao, *La Universidad de Montevideo*, 103-108. Ver también Petit Muñoz, Eugenio, *Ibid* y Gerardo Caetano, Aldo Marchesi y Vania Markarian, *Izquierdas*, 261-275.

³⁴ Vania Markarian, “Córdoba en boca de los universitarios uruguayos (algunos de sus cambiantes significados entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX)”, *Avances del Cesor*, 16, no.20, (2019), 129-146

³⁵ Vania Markarian, “Un intelectual comunista en tiempos de Guerra Fría José Luis Massera, matemático uruguayo”, *Políticas de la Memoria*. no. 15 (verano 2014/2015), 215-224 y *Universidad, revolución y dólares*.

Esas crecientes tensiones, instaladas a partir de los dos gobiernos colegiados del Partido Nacional, estuvieron también signadas por los reiterados recortes presupuestales que azuzaron el enfrentamiento entre vastos sectores universitarios y gran parte del elenco político. Al mismo tiempo, hay que señalar, quizás como un desarrollo paradójico de esta etapa, la participación de cientos de universitarios en la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), organismo técnico creado en 1960 en el marco de la Alianza para el Progreso. Un grupo amplio de docentes de diversas trayectorias disciplinares y con variadas filiaciones políticas se abocó desde este organismo a la sistematización de información y a la elaboración de los diagnósticos en las distintas áreas de interés económico y social en el contexto de una crisis que se percibía como una de las más graves que había atravesado el país. Este espacio de convergencia, sin embargo, se armó en base a lógicas de colaboración técnica en el diseño de las políticas públicas, algo que muchos universitarios reclamaban, manteniéndose al margen de las disputas partidarias en base a la coincidencia entre reformismo universitario y posturas desarrollistas también presentes en el elenco político.

La segunda mitad de los sesenta reveló grandes cambios con respecto a estos climas donde posiciones de enfrentamiento y colaboración todavía convivían. En el seno de las izquierdas, en pleno proceso de discusión de las formas y vías del cambio revolucionario, aparecieron grupos afines a la confrontación directa y al uso de la violencia, en particular el Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros. También los partidos tradicionales sufrieron procesos de reconfiguración ideológica al calor de los acontecimientos nacionales y las dinámicas de la Guerra Fría y por momentos las identidades partidarias pesaron menos que las alineaciones ideológicas. Varios estudios recientes han analizado el giro de las ideas económicas y políticas del batllismo y las reconfiguraciones de las alianzas dentro del Partido Colorado por izquierda y por derecha.³⁹ En el Partido Nacional, amplios sectores se volcaron a opciones reformistas o a un nacionalismo popular afín a la izquierda. Estos reposicionamientos repercutieron en la interna universitaria en la segunda mitad de los sesenta, cuando empezó a quedar en evidencia la pérdida de márgenes de autonomía entre el campo académico y el político.

³⁹ Pablo Ferreira, "El otro viraje. Democracia y ciudadanía en el discurso de la lista quince ante los debates constitucionales de 1951 y 1966, *Contemporánea*, no. 5 (2014), 105-123. y Matías Rodríguez Metral, "Una convergencia inesperada, batllismo y liberalismo económico" en Magdalena Broquetas y Gerardo Caetano (coord.), *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. Guerra fría, reacción y dictadura* (Montevideo, EBO, 2022), 137-151.

a cabo.⁴¹ El intenso ciclo de protesta de 1968 y el creciente autoritarismo del gobierno de Jorge Pacheco Areco, que había asumido tras la repentina muerte de Gestido, agudizaron estas derivas y apartaron a muchos de esos sectores del compromiso con la reforma de la institución en un ambiente marcado por amenazas de intervención, violaciones de la autonomía y hasta el asesinato de tres militantes estudiantiles por la policía en las calles de Montevideo.⁴²

Mirado desde los partidos de izquierda, empero, la laboriosa construcción de un espacio de encuentro universitario parece haber aportado a las búsquedas de unidad política, habilitando debates profundos y acuerdos estratégicos entre actores que lograron hacer confluir sus posiciones, primero sobre temas académicos y luego en sentidos más amplios. La deriva hacia la izquierda de algunos cuadros universitarios se procesó en el cauce de esas confluencias. Así, por ejemplo, el ex decano y rector Juan José Crottogini y el rector Maggiolo se sumaron a los esfuerzos de unidad de las izquierdas desde la creación del Movimiento Nacional de Defensa de las Libertades Públicas en 1968 hasta la fundación de la coalición Frente Amplio en vistas a las elecciones nacionales de 1971. Tanto Crottogini como Hugo Villar, director del hospital universitario, fueron candidatos de la nueva fuerza política que rompió con el bipartidismo tradicional, a vicepresidente el primero y a intendente de Montevideo el segundo. Otros muchos universitarios destacados, como el ya mencionado Massera y Carlos Reverdito, decano de la Facultad de Arquitectura entre 1970 y 1973, de inclinación trotskista, también adhirieron a la coalición que integraban sus grupos políticos.⁴³

En ese mismo clima, muchos de quienes se habían identificado con posiciones centristas marcadas por el liberalismo anticomunista, en algunos casos con militancia en la FEUU y a favor de la ley orgánica, terminaron confluyendo con las derechas más radicales en las argumentaciones que adherían a la idea de la Universidad como “enemigo interno” y “centro de subversivo”. Varios apoyaron la instalación de otras universidades como alternativa a la situación imperante en la universidad.⁴⁴ Un ejemplo de estas

⁴¹ *Ibíd.*

⁴² Vania Markarian, *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat* (Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2012).

⁴³ Vania Markarian, *Universidad, revolución y dólares*. y Gerardo Caetano, Aldo Marchesi y Vania Markarian, *Izquierdas*, 261-275.

⁴⁴ María Eugenia Jung, *La educación superior entre el reclamo localista y la ofensiva derechista. El movimiento pro-Universidad del Norte de Salto (1968-1973)* (Montevideo, CSIC-Udelar, 2018).

obligatorio y secreto según la nueva Ley General de Enseñanza promovida por Julio María Sanguinetti, Ministro de Educación y Cultura del gobierno de Bordaberry. En esta oportunidad, los sectores opositores a la dictadura de los partidos Colorado y Blanco decidieron conformar listas propias. A tales efectos se creó el Movimiento Universitario Nacionalista (MUN), identificado con el sector Por la Patria liderado por Wilson Ferreira Aldunate, ya exiliado en Buenos Aires, y la Agrupación Batllista Universitaria (ABU), vinculada al sector de Jorge Batlle Ibáñez. Ambos movimientos apostaron a competir con las mayorías universitarias y los tradicionales gremios dominados por las izquierdas, a la vez que asumían claras posturas opositoras al régimen. Las protestas de los sectores afines a la intervención no se hicieron esperar mientras recrudecían los incidentes violentos y la represión en los centros de estudio. Los grupos de derecha radical, Estudiantes Nacionales, MDU y la violenta Juventud Uruguaya de Pie (JUP) llamaron a votar en blanco. También el sector universitario del movimiento ultraconservador y católico Tradición, Familia y Propiedad denunció el presunto “fraude electoral institucionalizado”. Finalmente, triunfaron las listas opositoras en los tres órdenes (estudiantes, docentes y egresados).⁴⁶

El resultado contrariaba los planes del gobierno. El 27 de octubre, dos días después de que la Corte Electoral emitiera los resultados electorales definitivos, detonó en la Facultad de Ingeniería un explosivo que manipulaba el estudiante Marcos Caridad Jourdan, militante de los Grupos de Acción Unificadora (GAU), que integraban el Frente Amplio. Al otro día, las autoridades dictatoriales emitieron el decreto n.º 921/973 que estableció la intervención de la Universidad y la puso bajo el control directo del Ministerio de Educación y Cultura, entonces encabezado por Edmundo Narancio. Se suspendió toda la actividad académica y se ordenó el arresto de los miembros del CDC. La mayoría de los decanos y el nuevo rector Samuel Lichtensztejn fueron encarcelados. En los días siguientes fueron apresados muchos otros universitarios. Un mes más tarde fue ilegalizada la FEUU al igual que otras “asociaciones ilícitas”. En diciembre las autoridades interventoras iniciaron una ola de sumarios a cientos de funcionarios por motivos políticos e ideológicos.⁴⁷

⁴⁶ María Eugenia Jung, “La dictadura uruguaya ante los desafíos de la modernización de la Universidad de la República. El proyecto BID (1976-1984)”, *Contemporánea*, no. 17, (2023), 45-63.

⁴⁷ Vania Markarian, “La universidad intervenida. Cambios y permanencias de la educación superior uruguaya durante la última dictadura (1973-1984)”, *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4, (2015), 121-152.

El historiador Edmundo Narancio estaba fuertemente vinculado al Partido Nacional y al diario *El País*. Sus conflictos en la Facultad de Humanidades y Ciencias, al no ser renovado en la dirección del Instituto de Historia, donde revistaba como profesor desde su fundación, se publicitaron abundantemente en las páginas de ese medio como muestra del “avance comunista” sobre la Universidad. Se convirtió desde entonces en una referencia para quienes cuestionaban el carácter monopólico de la institución y fue el nombre sugerido en 1969 por el gobierno de Pacheco Areco para encabezar la fundación de una alternativa al norte del país, que no se materializó. Este periplo, de simultáneo conocimiento íntimo y choques frontales, lo hacía quizás el nombre obvio para encabezar el Ministerio de Educación y Cultura al momento del golpe y, en carácter de tal, la intervención de la Udelar cuatro meses más tarde. Duró dos años en ambos cargos.⁵⁰

Nilo Berchesi, Decano de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración entre 1976 y 1985, fue otro ejemplo de militantes partidarios con profusa trayectoria académica que decidieron apoyar a la intervención. Había sido Ministro de Hacienda durante el gobierno de Luis Batlle Berres entre otros puestos técnicos de responsabilidad política y ocupado diferentes cargos en su facultad, incluso en el cogobierno, desde donde había propulsado diversas acciones de colaboración técnica con el diseño e implementación de políticas públicas como tareas intrínsecamente universitarias. Más allá de los matices que se puedan marcar en su gestión como decano, se trata de otra trayectoria que permite visualizar vínculos entre integrantes de los partidos tradicionales, en este caso del Partido Colorado, y la dirección de la Universidad en dictadura.⁵¹

Además de acercarnos a las formas de compromiso con el control autoritario de la institución, estos ejemplos son testimonio de la manera en que las autoridades interventoras articularon las críticas y planteos que habían surgido en los debates universitarios en el período anterior desde diferentes tiendas partidarias. Así mirada, la intervención se dibuja como algo más que la destrucción de las orientaciones antes predominantes. Si el mentado privilegio de la enseñanza por encima de la investigación puede leerse en esa clave represiva, dada la destitución de gran parte del plantel académico más capacitado, otros aspectos, como la adecuación de planes y carreras a

⁵⁰ María Eugenia Jung, “La Universidad de la República como enemigo interno la reacción de las derechas uruguayas, 1958-1973”, *Anuario IEHS* 32, no.2. (2017), 149-170 y Zubillaga, Carlos, *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX* (Montevideo, Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2002), 179-191.

⁵¹ Jimena Fernández Bonelli, *Nilo Berchesi, crónica de una vida* (Montevideo, s.n. 2006).

orientación doctrinaria estuvieron en contra de esa habilitación desde un proclamado compromiso con la educación pública.⁵⁴

Como dijimos, los militantes de los partidos de izquierda quedaron al margen de los ámbitos de decisión y vieron reducida su presencia en el cuerpo docente por efecto de las medidas represivas. Desde el exilio, muchos se abocaron a denunciar lo que estaba pasando en Uruguay, especialmente en la Udelar, sin dejar de pensar en sus inserciones académicas en relación a la anticipada vuelta. Al interior del país se ha leído esta etapa en términos de resistencia o colaboración pero es claro que esa dupla no ayuda a entender las acciones de los diferentes grupos y partidos en el espacio universitario a lo largo de todo el período. Luego de la etapa más álgida de destituciones, sobrevino un hiato en cualquier actividad pública de protesta, aunque había algunos núcleos clandestinos de militancia opositora. A fines de los setenta surgieron acciones contrarias a ciertas medidas de la intervención y en reclamo de mejores condiciones para el estudio y la enseñanza. Con la apertura de la escena política a nivel nacional a comienzos de los ochenta, ese espíritu de protesta se asoció a las diferentes opciones que comenzaron a expresarse en los espacios universitarios y fomentaron la refundación de los diversos gremios, todos ellos con presencia de blancos y colorados junto con las izquierdas. Como se ha señalado para la escena nacional, hubo entonces cierta labilidad de la oposición que no siempre se ajustó a las formaciones políticas del período anterior. Finalmente todo el arco opositor estudiantil terminó uniéndose en la nueva Asociación Social y Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP), a la que también adhirió tras varias discusiones la clandestina FEUU, hasta entonces sostenida sobre todo por los comunistas. Similares procesos de confluencia, plagados de pugnas, se dieron en los otros gremios universitarios que tuvieron empero menos visibilidad y acción clandestina.⁵⁵

La amplitud de las alianzas opositoras, procesadas en medio de permanentes tensiones a medida que los partidos políticos ocupaban la escena pública y trataban de afirmar sus identidades, es central para entender el pro-

⁵⁴ Esteban, Koster, *La lucha de la democracia cristiana contra la dictadura cívico-militar, primeros apuntes de una investigación en curso* (Montevideo, Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra, 2016) y Mario Cayota, *Las raíces de la democracia cristiana uruguaya*. (Montevideo, Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra, 2014).

⁵⁵ María Eugenia Jung, "La reorganización del movimiento estudiantil y la restauración democrática en la UDELAR. 1980-1983", *Encuentros Uruguayos*, no. 4, (2011) y Gabriela González Vaillant, "'Estudiante, sal afuera', El proceso de reconstrucción del movimiento estudiantil uruguayo en la transición a la democracia", *Encuentros Uruguayos*, 14, no.1, (2021), 5-31.

ceso de restauración democrática en la Udelar. El rasgo más evidente es que se hizo en abierta rebeldía contra el régimen y bajo garantías formales de la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) que reunía a actores políticos y sociales. En medio de esas gestiones, dirigidas en última instancia a restablecer el libre juego de opiniones también a nivel del gobierno universitario, se fueron manifestando las identidades político-partidarias de los diferentes actores. Luego de las elecciones de consejos interinos llevadas a cabo en este contexto, otros actos avalados por la CONAPRO restituyeron a las anteriores autoridades y tomaron algunas medidas en espera de la asunción de las mismas y el inicio de actividades normales. El 1 de marzo de 1985 asumió la presidencia el colorado Julio María Sanguinetti. Al día siguiente el Poder Ejecutivo, en cumplimiento de los acuerdos de la CONAPRO, promulgó la ley que declaraba investidas como autoridades legales a las interinas con retroactividad al 15 de febrero. Estas fueron proclamadas oficialmente dos días más tarde en un acto que contó con la presencia de la Ministra de Educación y Cultura, Adela Reta. La misma ley establecía que la fecha de las elecciones universitarias se fijaría entre julio y setiembre. En abril el presidente Sanguinetti visitó la Universidad, en un gesto que expresaba la voluntad de reestablecer en un cauce medurado el vínculo entre esa casa de estudios y el Poder Ejecutivo.⁵⁶

En este período las autoridades universitarias se abocaron a la reorganización funcional a la vez que preparaban un ambicioso proyecto de presupuesto. Las negociaciones que mantuvieron con el Ministro de Economía Ricardo Zerbino provocaron las primeras tensiones con el gobierno. En contraste, los ecos del clima de convergencia del arco opositor primaron al momento de concretar la creación del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA) en 1986. Este organismo, promovido por un puñado de científicos uruguayos de distintas identidades político-ideológicas en vínculo con funcionarios de organismos internacionales y franco apoyo de las autoridades de la Udelar para reconstruir el sistema científico en la post dictadura, contó con el respaldo de los partidos políticos, especialmente del gobernante Partido Colorado a través del rol articulador de la Ministra Adela Reta.⁵⁷

⁵⁶ Vania Markarian, María Eugenia Jung, Isabel Wschebor, 1983. *La primavera democrática*. (Montevideo, AGU, Universidad de la República, 2009) y Vania Markarian, *Transición y Reinstitutionalización Democrática en la UDELAR (1983-1985). Primera aproximación* (Montevideo Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997).

⁵⁷ Adriana Chiancone, *La definición de políticas públicas en una situación de transición política, el caso del PEDECIBA en Uruguay* (Buenos Aires, Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1996) y Adriana Barreiro, *La formación de recursos humanos para investigación en el Uruguay a partir de la experiencia del PEDECIBA* (Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental, 1997).

Aún falta conocer más sobre cómo se fueron articulando las distintas identidades partidarias con la participación gremial y en el cogobierno. No parece arriesgado afirmar que en esta etapa todavía pesaron las convergencias que habían propiciado la conformación del movimiento opositor a la dictadura. Sin embargo, rápidamente se fue evidenciando el resquebrajamiento del consenso consagrado en la CONAPRO, fruto de las distintas visiones y la competencia entre los actores partidarios. La convocatoria a las primeras elecciones regulares, llevadas finalmente a cabo en setiembre de 1985, generó sendos debates al interior de los órdenes sobre la conveniencia de concurrir bajo listas gremiales únicas. El orden estudiantil, a pesar de la oposición de algunas agrupaciones vinculadas con las juventudes del Partido Colorado, decidió comparecer bajo las listas de ASCEEP-FEUU, que recibieron un apoyo del 74%, a la vez que se registraba una votación en blanco del 26%. A pesar de esos reparos, en la gremial estudiantil continuaron convergiendo en esta coyuntura las distintas corrientes de izquierda y las agrupaciones juveniles que respondían a los partidos Blanco y Colorado. Jorge Gandini y Pablo Iturralde, del sector de Wilson Ferreira, formaron parte de esa camada de dirigentes fogueados en las movilizaciones estudiantiles de los años previos.

Entre las agrupaciones de egresados y docentes la situación fue más compleja. En el primer caso, las listas gremiales, que obtuvieron un 57% de los apoyos, compitieron con otras impulsadas por la agrupación Universitarios Independientes que lograron un 35%. Las listas de la nueva Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR) fueron apoyadas por el 74%. En dos facultades se presentaron agrupaciones que compitieron con el gremio docente y recibieron un 15% de los votos.⁵⁸

Los elencos partidarios expresaron sus opiniones sobre estos arreglos gremiales y su incidencia en los mapas políticos de la dirigencia universitaria. Sectores juveniles del Partido Nacional y otros de izquierda acusaron al Partido Colorado de combatir la unidad del gremio estudiantil y atacar a la universidad. A su vez, figuras coloradas, como el vicepresidente de la República Enrique Tarigo, vieron con preocupación algunas orientaciones que tomaban las autoridades de la Universidad, advirtiendo sobre la existencia de dos opciones contrapuestas: liberales y marxistas. Sin embargo, las juventudes partidarias se mantuvieron en ese tramo dentro de la FEUU compitiendo por lograr predominio en la conducción de la Universidad. Esto no duró mu-

⁵⁸ Ver, por ejemplo, *Búsqueda*, 5/9/1985, 16; 12/09/1985, 14-15, 20/9/1985, 12 y Vania Markarian, *Transición y Reinstitutionalización Democrática en la UDELAR (1983-1985)*.

cho: en 1987, la Corriente Gremial Universitaria (CGU), asociada al Partido Nacional, pasó a competir por la representación en el cogobierno, logrando fuerte ascendiente en algunas facultades. El rechazo de los estudiantes de izquierda a la elección en 1985 de Adolfo Gelsi Bidart, abogado y militante del Partido Nacional, como Decano de la Facultad de Derecho es expresivo de otras formas que asumieron las pujas entre formaciones políticas al interior de la universidad en esta etapa. Entre los docentes también hubo intentos de construcción de alternativas a las listas encabezadas por ADUR. Por ejemplo, en 1987 el ingeniero Lucio Cáceres, conocido dirigente del Partido Colorado, más tarde candidato a la intendencia de Montevideo y Ministro de Transporte y Obras públicas durante la segunda presidencia de Sanguinetti presentó una lista “Por un orden docente laico e independiente” para competir con las opciones gremiales de su facultad.

Estas divergencias y confrontaciones se agudizaron en las décadas siguientes, signadas por la competencia de las opciones partidarias y los crecientes conflictos entre la universidad y el poder político, a veces por las partidas presupuestales y a veces por discrepancias más amplias sobre la estructura y la orientación general de la institución.

5. Otra universidad, otros partidos

Restablecidas las formas de funcionamiento que determinaban las normas vigentes, los actores universitarios trataron de adecuarse a una situación compleja, reconstruir la vida académica y lidiar con la diversidad de experiencias del período anterior. En ese contexto, esta última sección, aún más provisional que las anteriores, ofrece sólo algunas líneas para pensar las relaciones entre universidad y partidos en los ya casi cuarenta años posteriores a la transición democrática. Vale señalar que no se trata de un período homogéneo y que para entenderlo mejor haría falta desglosar esos ejes en posibles subetapas de una interacción siempre conflictiva.

Se volvió a insistir en estas décadas sobre el predominio de los sectores de izquierda en el gobierno de la Udelar. Esta afirmación, repetida por diversos actores políticos a veces con las mismas palabras que registramos en el período anterior a la dictadura, merece algunos matices. En primer lugar, ya no se trataba de la única institución de educación terciaria. A partir de los años noventa hubo un aumento de las instituciones privadas y se potenciaron además varias agencias y espacios estatales tendientes a crear un sistema integrado de ciencia y tecnología. En ese marco, los ataques a la

Udelar por parte de algunos sectores políticos adquirieron visos de ofensiva contra la educación pública. Por otra parte, el gobierno interno de la institución siguió siendo plural tanto en los consejos como en los cargos unipersonales. Las elecciones de rector han sido posibles, en medio de complicados mecanismos estatutarios y aún más complejos modos de construcción de mayorías, gracias a la convergencia entre sectores de los partidos tradicionales y grupos integrantes del Frente Amplio. Los primeros no han solido tener la fuerza necesaria para imponer candidatos y los segundos han actuado frecuentemente con autonomía de la coalición como tal, de modo que los resultados dependieron de la capacidad de todos para negociar apoyos y programas. A nivel de los decanatos funcionaron mecanismos similares pero en varias oportunidades los grupos de izquierda votaron candidatos de otras identificaciones partidarias. De nuevo, la independencia de los espacios académicos y políticos operó en estas decisiones de modo que con frecuencia las exactas adscripciones han permanecido en terreno brumoso.

Otro rasgo que merece atención en esta etapa es el pasaje del rectorado a cargos políticos y responsabilidades de gobierno, revelando adhesiones diversas. El primer rector de la post dictadura, Samuel Lichtenzstejn, se apartó del Frente Amplio a partir de la escisión de su sector (Partido por el Gobierno del Pueblo) en 1989. Fue candidato a la intendencia por el Nuevo Espacio el mismo año y luego Ministro de Educación y Cultura de Sanguinetti a partir del acuerdo de ese grupo con el Partido Colorado. Por su parte, Jorge Brovetto, rector hasta 1994, asumió cargos de responsabilidad partidaria en el Frente Amplio desde 2001 y fue también Ministro de Educación y Cultura del gobierno del Encuentro Progresista de 2005 a 2008. Similares derivas atravesaron algunos decanos de este período hacia ministerios de los gobiernos de la coalición de izquierdas, como Danilo Astori, María Simón y Ricardo Ehrlich, pertenecientes a diferentes sectores internos.

Estos tránsitos, así como las frecuentes coincidencias entre las políticas educativas del gobierno del FA y las resoluciones de las autoridades universitarias, reforzaron los cuestionamientos hacia la autonomía política de la Udelar (ahora por recortada o capitulada y no por excesiva, como en los años anteriores a la dictadura). Estos reproches sintonizaban con discursos sobre la supuesta hegemonía cultural de la izquierda, provenientes de sus adversarios. Esto fue especialmente señalado en relación a la expansión de la institución en el interior del país, ahora convertida en reclamo de sectores universitarios de izquierda que el gobierno de José Mujica hizo bandera propia. El decisivo apoyo de muchos diputados e intendentes blancos y colorados a esos procesos cuando se desarrollaban en sus zonas de influencia territorial pone

es cierto que de las sucesivas dirigencias estudiantiles siguieron saliendo muchos cuadros partidarios y funcionarios de los gobiernos democráticos, volviendo a probar el papel del gremialismo universitario como escuela de la política partidaria. Esto vale para las izquierdas, para sus parlamentarios, ministros y cuadros medios, pero también para muchos de los socios del anterior gobierno de coalición que, a pesar de la inédita predominancia de egresados de la Universidad Católica, tuvo en varios cargos de primer nivel a personas con destacada trayectoria como militantes estudiantiles (sobre todo blancos) en la Udelar en la década del ochenta.

En términos sociológicos, todo indica que se siguen dirimiendo en los círculos universitarios las sociabilidades y los capitales culturales de las élites políticas uruguayas: dos tercios de los diputados tenían ese nivel de formación hacia 2010. Sin embargo, hay segmentaciones en las trayectorias de los integrantes del Frente Amplio y los partidos tradicionales, con creciente predominio de las instituciones privadas entre estos últimos.⁶¹ En este sentido, sería interesante indagar más sistemáticamente si la máxima institución de educación pública, que continúa albergando un enorme porcentaje de la producción intelectual y científica del país, podrá equilibrar su voluntad centrífuga y democratizante con su papel como formadora de los grupos dirigentes en diferentes ámbitos. Cabe preguntarse, por último, si los integrantes del sistema político, de todos los partidos, están haciendo los esfuerzos necesarios para articular sus opiniones sobre el papel de las instituciones del conocimiento en procesos de desarrollo social cada vez más complejos y gravitantes a escala planetaria.

Hace falta mucho más trabajo empírico y teórico para abordar esas preguntas que hacen a la relación entre los espacios universitarios, ahora en plural, y los ámbitos políticos. En todo caso, queda claro que estamos hoy ante otro sistema de educación superior y otros partidos; y que todavía falta para que podamos historizar a cabalidad sus relaciones en una línea de tiempo larga, que incorpore una mirada crítica de la señera obra de Ardao, París y Oddone con los nuevos aportes de la historiografía y otras reflexiones de las ciencias sociales. En esa dirección caminamos con prudencia en las páginas anteriores, marcando siempre las lagunas y la provisionalidad de nuestras reflexiones sobre un tema que no ha recibido en nuestro medio la atención que merece.

⁶¹ Miguel Serna (coord.), Eduardo Bottinelli, Cristian Maneiro, Lucía, Pérez, *Giro a la izquierda y nuevas elites en Uruguay, ¿renovación o reconversión?* (Montevideo, CSIC, Udelar, 2012).

Referencias

- Archivo General de la Universidad, *Breve historia de la Universidad de la República*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2024.
- Ardao, Arturo. *Espiritualismo y positivismo en el Uruguay*. México: FCE, 1950.
- Ardao, Arturo. *Filosofía pre-universitaria en el Uruguay: De la Colonia a la fundación de la Universidad, 1787-1842*. Montevideo: Claudio García, La Bolsa de los Libros, 1945.
- Ardao, Arturo. *La Universidad de Montevideo: su evolución histórica*. Montevideo: CED, 1950.
- Arocena, Rodrigo y Sutz, Judith. "Personajes en busca de un destino: ciencia, tecnología e innovación en el Uruguay contemporáneo". Caetano, Gerardo (dir.) *20 años de democracia: Uruguay 1985-2005: miradas múltiples*. Montevideo: Taurus, 2005.
- Barran, José Pedro y Nahum, Benjamin. *Batlle, los estancieros y el imperio Británico. El nacimiento del Batllismo*, Montevideo: EBO, 1982.
- Barreiro, Adriana. *La formación de recursos humanos para investigación en el Uruguay a partir de la experiencia del PEDECIBA*. Montevideo: EBO, 1997.
- Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014. [1ª. ed. 1984].
- Bustelo, Natalia. *Todo lo que necesitas saber sobre la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: Paidós, 2018.
- Caetano, Gerardo y José Rilla. *El joven Quijano, 1900-1933: izquierda nacional y conciencia crítica*. Montevideo: EBO, 1986.
- Caetano, Gerardo, Rilla, José y Pérez, Romeo. "La partidocracia uruguaya: historia y teoría de la centralidad de los partidos políticos". *Cuadernos del CLAEH*, no. 44 (1987):36-61.
- Caetano, Gerardo. "Carlos Quijano (1900-1984)" En Caetano, Gerardo, Marchesi, Aldo y Markarian, Vania. *Izquierdas*. Montevideo: Planeta, 2021.
- Cardoso, José Pedro. *Mario Cassinoni; Leopoldo Carlos Agorio: dos hombres, dos profesores, dos decanos, dos rectores de la Universidad, dos socialistas*. Montevideo: Acquarela, 1994.
- Chiancone, Adriana. *La definición de políticas públicas en una situación de transición política: el caso del PEDECIBA en Uruguay*. Buenos Aires: Deutscher Akademischer Austauschdienst, 1996.
- Cuadro Cawen, Inés. "Unidad estudiantil y participación en el gobierno autoritario: el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos en 1908". En Markarian, Vania (coord.). *Movimientos estudiantiles del*

- siglo XX en América Latina*. Rosario: Humanidades y Artes Ediciones-HyA ediciones, 2018.
- Fernández Bonelli, Jimena. *Nilo Berchesi: crónica de una Vida*. Montevideo: s.n. 2006.
- Fernández Techera, Julio César. *Jesuitas, masones y universidad en el Uruguay*. 2. v. Montevideo: Ediciones de la Plaza, 2007, 2010.
- Ferreira, Pablo “El otro viraje. Democracia y ciudadanía en el discurso de la lista quince ante los debates constitucionales de 1951 y 1966. *Contemporánea*, no. 5 (2014): 105-123.
- González Vaillant, Gabriela. “Estudiante, sal afuera”: El proceso de reconstrucción del movimiento estudiantil uruguayo en la transición a la democracia. *Encuentros Uruguayos*, 14, no.1, (2021): 5-31.
- Halperín Donghi, Tulio. *Historia de la Universidad de Buenos Aires* Buenos Aires, Eudeba, 2013. [1ª. ed. 1962], 10-11.
- Jung, María Eugenia (ed.). *Antecedentes históricos de la Universidad en el interior del país*. 2.v. Montevideo, Universidad de la República, 2012-2013.
- Jung, María Eugenia “La Universidad de la República como enemigo interno la reacción de las derechas uruguayas, 1958-1973”. *Anuario IEHS*. 32, no.2. (2017): 149-170.
- Jung, María Eugenia. “Derechas partidarias y católicos conservadores en pos de una universidad privada y católica en Uruguay, 1961-1966”, *Revista Historia UEG*. n.2 (jul/diez 2021).
- Jung, María Eugenia. “La dictadura uruguaya ante los desafíos de la modernización de la Universidad de la República. El proyecto BID (1976-1984)”. *Contemporánea*, no. 17, (2023):45-63.
- Jung, María Eugenia. “La reorganización del movimiento estudiantil y la restauración democrática en la UDELAR. 1980-1983”. *Encuentros Uruguayos*, no. 4, (2011).
- Jung, María Eugenia. *Derechas y universidad en Uruguay. Entre la reacción y la modernización, 1958-1973*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina, 2021.
- Jung, María Eugenia. *La educación superior entre el reclamo localista y la ofensiva derechista. El movimiento pro-Universidad del Norte de Salto (1968-1973)*. Montevideo: CSIC-Udelar, 2018.
- Koster Esteban. *La lucha de la democracia cristiana contra la dictadura cívico-militar : primeros apuntes de una investigación en curso*. Montevideo: Instituto Humanista Cristiano Juan Pablo Terra, 2016.
- Markarian, Vania, Jung, Maria Eugenia, Wschebor, Isabel. *1908. El año augural*. Montevideo: Universidad de la República, 2008.

- Markarian, Vania, Jung, María Eugenia, Wschebor, Isabel. 1958. *El cogobierno autonómico*. Montevideo: Universidad de la República, 2008.
- Markarian, Vania, Jung, María Eugenia, Wschebor, Isabel. 1983. *La primavera democrática*. Montevideo: Universidad de la República, 2009.
- Markarian, Vania. "Córdoba en boca de los universitarios uruguayos (algunos de sus cambiantes significados entre los años cincuenta y sesenta del siglo XX)". *Avances del Cesor*, 16, no. 20, (2019): 129-146.
- Markarian, Vania. "La universidad intervenida. Cambios y permanencias de la educación superior uruguaya durante la última dictadura (1973-1984)". *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, no. 4, (2015): 121-152.
- Markarian, Vania. "Un intelectual comunista en tiempos de Guerra Fría José Luis Massera, matemático uruguayo". *Políticas de la Memoria*, no.15 (verano 2014/2015): 215-224.
- Markarian, Vania. "Universitarios socialistas. Cuatro trayectorias destacadas". En Yaffé, Jaime (ed.) *El Partido Socialista del Uruguay desde sus orígenes hasta nuestros días*. Montevideo: EBO, 2022.
- Markarian, Vania. *El 68 uruguayo. El movimiento estudiantil entre molotovs y música beat*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2012.
- Markarian, Vania. *Transición y reinstitucionalización democrática en la UDELAR (1983-1985). Primera aproximación*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1997.
- Markarian, Vania. *Universidad, revolución y dólares: Dos estudios sobre la izquierda, la Guerra Fría cultural y la reforma de la educación superior en el Uruguay de los sesenta*. Montevideo: Debate, 2020.
- Monreal, Susana. *Universidad Católica del Uruguay: el largo camino hacia la diversidad*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2005.
- Oddone, Juan Antonio y París de Oddone, Blanca. *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Montevideo: Ediciones Universitarias, 2010 [1a.ed.1971].
- Oddone, Juan Antonio y París de Oddone, Blanca. *Historia de la Universidad de la República: La Universidad Vieja (1849-1885)* Montevideo: Ediciones Universitarias 2010 [1a. ed. 1963].
- Oddone, Juan Antonio. *El principismo del setenta. Una experiencia liberal en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias, 1956.
- París de Oddone, Blanca. *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 1958.

- Petit Muñoz, Eugenio. *El derecho de nuestra Universidad a darse su propio estatuto*. Montevideo: Ciencias, 1961.
- Pivel Devoto, Juan E. *Historia de los partidos políticos en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1942.
- Real de Azúa, Carlos. *El impulso y su freno: tres décadas de Batllismo y las raíces de la crisis uruguaya*. Montevideo: EBO, 1964.
- Real de Azúa, Carlos. *La Universidad*. Montevideo, Celade, 1992.
- Real de Azúa, Carlos. *Partidos, política y poder en el Uruguay (1971- coyuntura y pronóstico)*. Montevideo: FHCE, Udelar, 1988.
- Rodríguez Metral, Matías. “Una convergencia inesperada: batllismo y liberalismo económico”. En Broquetas, Magdalena y Caetano, Gerardo (coord.). *Historia de los conservadores y las derechas en Uruguay. Guerra fría, reacción y dictadura*. Montevideo: EBO, 2022.
- Serna, Miguel (coord.), Bottinelli, Eduardo, Maneiro, Cristian, Pérez, Lucía. *Giro a la izquierda y nuevas elites en Uruguay: ¿renovación o reconversión?*. Montevideo: CSIC, Udelar, 2012.
- Van Aken, Mark. *Los militantes: una historia del movimiento estudiantil universitario uruguayo*. Montevideo: FCU, 1990.
- Zubillaga, Carlos. *Historia e historiadores en el Uruguay del siglo XX*. Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2002.

Exiled intellectuals in Guatemala. The foundation of the Faculty of Humanities

Exilio intelectual en Guatemala. La creación de la Facultad de Humanidades

Jon Diaz Egurbide
Universidad del País Vasco UPV-EHU
ORCID ID: 0000-0003-4496-7718

Recibido: 4/11/2024
Aceptado: 15/05/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9605

Abstract: This article explores the founding of the Faculty of Humanities at the University of San Carlos, which occurred during the Democratic Revolution in 1944. This period saw a significant influx of intellectuals and educators, primarily from Europe and Latin America, who were fleeing political conflicts such as the Spanish Civil War. Supported by Guatemala's policies under President Juan José Arévalo, these scholars, including figures like María Solá de Sellarès, Pedro Bosch Gimpera, and Salvador Aguado Andreut. The Faculty benefited from foreign talent, consolidating itself as an academic and cultural development centre. The article outlines how these exiled academics contributed to fields like philosophy, history, arts and pedagogy, and how their presence catalyzed cultural and educational progress. It further reviews the initial curriculum and the challenges the

Resumen: Este artículo examina la fundación de la Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos de Guatemala, que tuvo lugar durante la Revolución Democrática de 1944. Este período fue testigo de una significativa afluencia de intelectuales y educadores, principalmente de Europa y América Latina, que huían de conflictos políticos, como la Guerra Civil Española. Apoyados por las políticas migratorias de Guatemala bajo el presidente Juan José Arévalo, estos académicos, incluyendo figuras como María Solá de Sellarès, Pedro Bosch Gimpera y Salvador Aguado Andreut, desempeñaron un papel fundamental en la configuración de la Facultad. El artículo describe cómo estos académicos exiliados contribuyeron a áreas como la filosofía, la historia, la literatura y la pedagogía, y cómo su presencia catalizó el progreso cultural y educativo en el país.

Faculty faced in its formative years, as well as the structural changes that influenced the growth of higher education and humanistic studies in Guatemala.

Key words: Universities, exile, history of education, curriculum, intellectuals.

Además, revisa el plan de estudios inicial y los desafíos que la Facultad enfrentó en sus primeros años, así como los cambios estructurales que influyeron en el crecimiento de la educación superior y los estudios humanísticos en Guatemala.

Palabras clave: Universidad, exilio, historia de la educación, plan de estudios, intelectuales.

Introduction

The Democratic Revolution is one of the most fascinating periods in Guatemala's history. The end of Ubico's dictatorship and the beginning of a democratic government marked a transcendental milestone in the history of the University of San Carlos, especially with the creation of the Faculty of Humanities. This year marks the 80th anniversary of its foundation, an event reflecting that historical moment's importance. An analysis of the literature on the early years of the Faculty of Humanities shows that many of these works are related to the contest of exile, particularly the Spanish Civil War¹. The University of San Carlos experienced significant growth thanks to the arrival of exiled intellectuals, who found refuge in Guatemala to continue their academic careers, supported by the program for refugees and exiles promoted by Juan José Arévalo and Enrique Muñoz Meany².

This research is related to one of the professors who played a leading role at the time and also appeared in the official documents as a founding professor of the Faculty of Humanities. «Joaquín Zaitogui y Plazaola, foun-

¹ Miguel Castro Gómez, "El aporte de los emigrantes españoles a la economía, cultura y educación de Guatemala en los años 1900-1968". 128. La llegada de la democracia a Guatemala con el advenimiento de los gobiernos de Juan José Arévalo Bermejo y Jacobo Arbenz Guzmán motivaron el traslado de varios intelectuales exiliados políticos, quienes se llegaban a Guatemala atraídos por la política socialista -conocida como socialismo espiritual-, del maestro y pedagogo José Arévalo. Además, a partir de 1944 los refugiados españoles encontraron en tierras guatemaltecas un espacio geográfico donde poder mantener sus inquietudes político-sociales y desarrollar sus propias vidas.

² Sergio Tischler Visquerra, *Guatemala 1944: crisis y revolución: ocaso y quiebre de una forma estatal*, (Universidad San Carlos, 1998); Arturo Taracena Arriola, Arturo. *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 7-21.

ding professor of Greek, arrives in the classroom with his name of illustrious translator of Sophocles into the Basque language³. Most of the research carried out on the Basque writer Jokin Zaitegi has focused on the literary aspect of the author⁴. The results of these studies highlight his literary work and the creation of the magazine *Euzko Gogoa*, one of the most important publications of the Basque exile and the only one written exclusively in Basque. He is also mentioned, together with Nicolás Ormaetxea ‘Orixe’ and Andima Ibinagabeitia, as one of the precursors of the Basque Renaissance⁵.

On the other hand, Zaitegi’s life, in addition to being a writer, poet, and Director of the magazine *Euzko Gogoa*, has other aspects that could be better known⁶. We are talking about his teaching role as Director of the America Institute in Guatemala, founder and Director of the Rafael Landibar School, and professor of Greek Language in the Faculty of Humanities between 1946 and 1955. He was the only priest who taught at the Faculty. However, the biography dedicated to the Basque writer mentions that Jokin Zaitegi’s presence is not directly related to Spanish exile. In 1931, Zaitegi was already outside Spain because the Republic government expelled the Jesuits, and he had to move to Belgium to study theology in Marneffe and Morialme. Later, in 1937, when the Society of Jesus returned to Spain, the Basque Jesuits were relocated to teaching posts in Venezuela and El Salvador. Zaitegi held a teaching post at the San José de La Montaña Major Seminary from 1937 to 1944. It was in 1944 when Zaitegi left the Society of Jesus due to the pressure he was under from the Rector of the Seminary, Father Beriain. After that, Zaitegi

³ Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, “Memoria de Labores de la Facultad de Humanidades 1944-1947”, Unpublished manuscript, no data, typescript.

⁴ Ziortza Gandarias. “Jokin Zaitegi erbestetik Euskal komunitate irudikatua eraikitzen”. In *Exilio y humanidades: las rutas de la cultura: ochenta años después*. San Sebastián: Hamai-ka Bide Elkartea (2021): 93-104. “The paper examined how Zaitegi, an exiled Jesuit priest, was able to develop a network of fellow Basque intellectuals to save and rebuild the defeated Basque Country through the Basque language. In order to pursue this goal, Zaitegi created *Euzko-Gogoa* (Basque-Will), the first magazine written entirely in the Basque language, published in Guatemala between 1950-1960. This magazine became a platform for building an imagined community that could be a reference for the future Basque nation. Gandarias focused on the importance of place in the case of *Euzko-Gogoa* Guatemala, showing how it became the archetype of freedom, a place where the Basque culture found space to grow and build an imagined community, and where exile became a fundamental pillar for the modernization and development of Basque culture and literature”.

⁵ Jon Diaz Egurbide, *Jokin Zaitegiren ekarpenak euskal curriculumean: eginak eta asmoak*, (Utriusque Vasconiae, 2012).

⁶ Paulo Iztueta Armendáriz, *Erbesteko euskal pentsamendua: bi belaunaldikoen lekukoak: “Euzko-Gogoa” eta “Zabal”*, (Utriusque Vasconiae, 2000).

moved to Guatemala and made a new start as a priest⁷. He was involved in consular relations between the Government of Guatemala and the Basque Government in Paris during his stay in Guatemala.

The main aim of this article is to recover the names of the founding professors from the archives in the Memory of the Faculty of Humanities. Among these notable intellectuals were María Solá de Sellarès⁸, Antonio Román Durán, Amador Pereira Redondo, Salvador Aguado Andreut, Luis Recasens Siches⁹, Pedro Bosch Gimpera and Rafael de Buen from de Spanish exile¹⁰. However, others are not mentioned, and it is essential to recognise that, although exile was the starting point for some of them, numerous other professors from different American countries also collaborated in the founding of the Faculty, thus contributing to the academic and cultural development of the institution. Including Thomas B. Irving, Ricardo Castañeda Paganini, Raul Osegueda, and Hugo Cerezo Dardón.

1. Literature review

There are several documents that we are going to consider in this article. I recently came across Taracena's work *Guatemala, la república española y el gobierno vasco* in which the author analyses the impact and influence of Republican exiles in Guatemala. The article mainly takes into account several professors, especially Salvador Aguado Andreut¹¹, Rafael De Buen y Loza-

⁷ Jon Díaz Egurbide, *Jokin Zaitegiren ekarpenak euskal curriculumean: eginak eta asmoak*, (Utriusque Vasconiae, 2012), 116.

⁸ Miguel Castro Gómez, "El aporte de los emigrantes españoles a la economía, cultura y educación de Guatemala en los años 1900-1968". 363.

⁹ Blasco Gil, Yolanda, y Mancebo Alonso, M. F.: «Pere Bosch Gimpera y Luis Recasens Siches. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras», en *Estudios y testimonios sobre el exilio español en México. Una visión sobre su presencia en las Humanidades*, Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González y Ambrosio Velasco Gómez (coords.), (Bonilla Artigas-Conacyt, 2016), 311-334.

¹⁰ Arturo Taracena, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 356-364. 396-399. Para entonces, Rafael de Buen era en Guatemala miembro del Sindicato de Trabajadores del Pensamiento, como también lo eran sus paisanas Leonor Tejada, profesora de francés, que había llegado a Guatemala el año 1948 en el programa de inmigración para republicanos españoles residentes en Francia del presidente Arévalo, así como la pedagoga catalana María Solá de Sellarès, directora del Instituto Belén de la Ciudad de Guatemala.

¹¹ Miguel Castro Gómez, "El aporte de los emigrantes españoles a la economía, cultura y educación de Guatemala en los años 1900-1968". 363.

no¹², Antonio Román Durán and Isaías Rebolleda Ortiz de Zárate. They all participated in the University of San Carlos from 1944 to 1954. The presence of these exiles in the Guatemalan educational institution is framed in the context of the Spanish Civil War, which led many intellectuals and academics to seek refuge in Latin America. The Faculty of Humanities at the University of San Carlos benefited significantly from the arrival of these professionals, who contributed to Guatemala's academic and cultural development. The second part of the book provides a detailed study of the establishment of the immigration programme to Guatemala, which was launched by its then Minister of Foreign Affairs, Enrique Muñoz Meany, and some of its ambassadors in Europe, between 1947 and 1952, with the strong support of President Juan José Arévalo¹³.

On the other hand, the book *Guatemala 1944: Crisis y Revolución* by Sergio Tischler Visquerra takes the Guatemalan Revolution as its object of study and analyses in detail how the crisis of the oligarchic liberal state was articulated. The liberal state began in 1871 with the government of Justo Rufino Barrios and ended with the mandate of General Jorge Ubico. The author analyses in depth the evolution of political and economic relations during this long period and explains, in passing, how the crisis arose that involved all social structures and led to the Revolution in the summer of 1944¹⁴.

We also analysed the book *Historia de la Educación en Guatemala* by Dr. Carlos González Orellana¹⁵. This author was Secretary General of Education in the government of the Democratic Revolution and personal secretary

¹² Arturo Taracena, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 396-399. Para entonces, Rafael de Buen era en Guatemala miembro del Sindicato de Trabajadores del Pensamiento, como también lo eran sus paisanas Leonor Tejada, profesora de francés, que había llegado a Guatemala el año 1948 en el programa de inmigración para republicanos españoles residentes en Francia del presidente Arévalo, así como la pedagoga catalana María Solá de Sellarès, directora del Instituto Belén de la Ciudad de Guatemala.

¹³ Ibid., 21-22. The text analyzes the limited recognition of the support provided by the governments of Arévalo and Arbenz to the Spanish Republic in exile, despite their immigration program from France and Portugal starting in 1948. This support was influenced by the Basque Government in exile, led by Manuel de Irujo. It also examines how the Cold War affected Guatemalan diplomacy, according to documents from diplomats in Europe. The efforts of Muñoz Meany and ambassadors to attract Republican technicians and laborers are highlighted.

¹⁴ Sergio Tischler Visquerra, *Guatemala 1944: crisis y revolución: ocaso y quiebre de una forma estatal*, (Universidad San Carlos, 1998).

¹⁵ Carlos González Orellana, "Historia de la educación en Guatemala", (PhD thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 1960).

to President Jacobo Arbenz. It is an obligatory work of analysis for anyone interested in the evolution of education in the Republic of Guatemala, the importance of the Faculty of Humanities, and the processes of literacy and social development, especially between 1944 and 1955, developed by the government of Juan José Arévalo and Jacobo Arbenz. The author's relationship and closeness to the events of this period are noteworthy.

To delve deeper into the academic movement within the University, it is also advisable to analyse the book *Conventos, Aulas y Trincheras* [Convents, Classrooms and Trenches] by Virgilio Álvarez Aragón¹⁶. Nevertheless, the section that interests us most is the one that refers to the movement led by intellectuals and academics within the University. As already mentioned, thanks to these groups of intellectuals, the creation of the Faculty of Humanities materialised for the first time in history.

Finally, some unpublished documents from the General Archive of San Carlos University. Documents that are essential to know the first steps in the foundation of the Faculty of Humanities. The first document, which consisted of 23 pages and was written by José Rölz Bennett, is undated and refers to the *Faculty's Annual Report* from 1944 to 1947. This document will show the teaching staff for the first four years. The second is called *First Biography* and includes the Project for the Creation of the Faculty of Humanities and the Minutes of the sessions held by the Higher University Council. It also includes excerpts from the speeches of Dean José Rölz Bennett.

2. The Faculty of Humanities

The Faculty of Humanities was created for the first time after the triumph of Revolutionary Democracy in Guatemala. In most of the literature, the Faculty is closely linked to the university movement of students and professors who promoted a political change in the history of Guatemala. However, the Revolutionary Junta suspended and replaced the rules and controls of the military command that lasted from 1931 to 1944. The Decree 1710 of May 7-1931 was repealed, and the order under which the executive governed all university bodies was annulled. A new process of change in higher education began, and the order to return Autonomy to the University, Decree 12, was signed¹⁷:

¹⁶ Virgilio Álvarez Aragón, *Conventos, aulas y trincheras, Universidad y movimiento estudiantil en Guatemala*. (FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002).

¹⁷ Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de Labores de la

In the popular uprising that led to its fall, in 1944, there was a rampant resurgence of the student movement, whose *ideology* included the restoration of Autonomy and essential aspects of the reform. Moreover, the Revolutionary Junta that replaced the dictator hurried - Decree 12 November 9 - to declare that the University, this time *National and San Carlos*, was autonomous in the fulfilment of its scientific and cultural mission and the administrative order and had the legal personality to develop its aims. This decision was ratified in December by the legislative assembly¹⁸.

In July 1944, the Commission for University Organisation was set up to develop a feasibility plan to create the Faculty of Humanities. José Rölz Bennet, Feliciano Fuentes Alvarado, Julio Solares and Miguel Ángel Gordillo participated in this working group. This Commission received the support of the president and humanist Juan José Arévalo. Creating a Faculty of Humanities aims to bring humanitarian disciplines to the University. On December 5, the Commission presented the project for the Faculty of Humanities to the Higher University Council, together with the teaching and administrative planning and the Financial Plan¹⁹.

The Faculty of Humanities was launched on January 13-1945, and Jose Rölz Bennett was appointed interim Dean. It was not until August 21 1945 that the General Council of Universities unanimously appointed José Rölz Bennett as Dean: «Act No. 78, item 16, dated August 21-1945: The Higher University Council unanimously agreed to appoint Professor José Rölz Bennett²⁰, Dean of the Faculty of Humanities».

Facultad de Humanidades 1944-1947", Unpublished manuscript, no data, typescript; Virgilio Álvarez Aragón, *Conventos, aulas y trincheras, Universidad y movimiento estudiantil en Guatemala*. (FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002).

¹⁸ Jose Mario García Laguardia, "La Universidad de San Carlos de Guatemala. Perfil histórico y proceso de su autonomía". (Anuario de Estudios Centroamericanos, 4, 2012), 158-159. [En la gesta popular que provoca su caída, en 1944, se produce un resurgir rampante del movimiento estudiantil, que en su *Ideario* incluye la restitución de la autonomía e importantes aspectos de la reforma. Y la Junta Revolucionaria que reemplaza al dictador, se apresura -Decreto 12 de 9 de noviembre- a declarar que la Universidad, esta vez «Nacional y de San Carlos», era autónoma en el cumplimiento de su misión científica y cultural, y en el orden administrativo y tenía personalidad jurídica para desarrollar sus fines, decisión que ratificó en diciembre, la asamblea legislativa].

¹⁹ José Rölz Bennett, "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript.

²⁰ Artemís Torres Valenzuela, *Docencia y Humanismo en Guatemala*, (USAC, 2003), 36-37. «Founder and first elected Dean of the Faculty of Humanities for two consecutive terms. He was born in Quetzaltenango in 1918. He played an essential role in the June and October 1944 popular movements. Lawyer and notary graduated from the Faculty of Juridical and Social Sciences of the University of San Carlos, promoter of the foundation of the School of

The first Board of Directors consisted of Doctors Luis Cardoza y Aragón, Ricardo Castañeda Paganini²¹ and Antonio Goubaud Carrera²², including Don Edelberto Torres Espinosa²³ and Don Alberto Velázquez as a member, and Don Raúl Osegueda as a secretary²⁴.

The Board's first requirement was to search for a Residence and appoint the delegated Professors and Lecturers. Initially, they attempted to rent building 51 on 9^a Av. Sur in the capital, but since this was not possible, the Faculty of Humanities was temporarily located in the building of the Faculty of Legal and Social Sciences (9^a Av. sur y 10^a Calle, Zona 1). Later, it moved to

Journalism, worked as a deputy in the Constituent Assembly (1945), professor in the Faculties of Humanities and Juridical and Social Sciences, and was recognised as an intellectual of international prestige». [Fundador y primer decano electo de la Facultad de Humanidades durante dos periodos consecutivos. Nació en Quetzaltenango en 1918. Participó de manera relevante en los movimientos populares de junio y octubre de 1944. Abogado y notario egresado de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de San Carlos, promotor de la fundación de la Escuela de Periodismo, laboró como diputado en la Constituyente (1945), catedrático universitario de las Facultades de Humanidades y de Ciencias Jurídicas y Sociales, ocupó importantes cargos, fue reconocido como intelectual de prestigio internacional].

²¹ Ibid., 57. «Professor Ricardo Castañeda Paganini, originally from Quetzaltenango, graduated in Law from the University of Salamanca and received his doctorate in the same speciality from the Central University of Madrid»

²² Ibid., 66. Among these first professors appointed to the Faculty of Humanities, Professor Antonio Goubaud Carrera was also in charge of ethnic problems. Some educational centres contributing to his training were the German School, Belmont Military Academy, St. Mary's College in San Francisco, California, Harvard University and the Faculty of Social Sciences of the University of Chicago, where he studied social anthropology. With the collaboration of experts, he made a new linguistic map of the country, and created technical studies of the country's languages. Antonio Goubaud Carrera is Guatemala's first systematically trained anthropologist and Indigenous anthropologist.

²³ Arturo Taracena, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 334. He was born in Managua in 1898. He was a teacher and writer. In July 1944, he was expelled from Guatemala for being one of the founders of the Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (SETG). On his return, he co-founded and taught at the Faculty of Humanities of the University of San Carlos. After the fall of Arbenz, as Director of the Tipografía Nacional, he was imprisoned for six months and then deported to Mexico.

²⁴ José Rölz Bennett, "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript; Jose Mario García Laguadía, "La Universidad de San Carlos de Guatemala. Perfil histórico y proceso de su autonomía". (Anuario de Estudios Centroamericanos, 4, 2012), 159; Arturo Taracena, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 396.

the Instituto Nacional Central para Señoritas (9^a Av. y 14 calle, zona 1). At the end of the 1960s, it moved to the University Campus, Area 12, building S-5. It is currently in building S-4²⁵.

Inauguration of The Faculty of Humanities on September 17 1945

The inauguration of the Faculty of Humanities took place in the presence of President Juan José Arévalo, Doctor of Philosophy and Educational Sciences, the recently appointed Rector of the University Jose Rölz Bennett and Carlos Martínez Durán, a doctor by profession and a humanist by vocation; including the Higher University Council and Manuel Galich, Minister of Public Education. Dr. Sydney David Markman was also called upon for the inauguration.

Because of the need for more humanists among the people of Guatemala, foreign professors were called upon to fill the vacancies in the different disciplines. Dr. Eduardo García Máynez, Secretary General of UNAM in México; Samuel Ramos, Director of the Faculty of Philosophy; Antonio Caso, Luis Recaséns Siches and José Gaos, former Rector of the University of Madrid and then Rector of the University of Havana²⁶. Well-known professors and humanists from all over the world were also invited. They brought together the necessary professors to sow the foundations for the new harvest of the humanitarian discipline in Guatemala. As we shall see later, the professors exiled in México and Guatemala by Franco's regime also participated in this process.

After the Dean's inaugural address came José Mata Gavidia's lecture and also the lectures of two other foreign professors. *The non-conformity of man* [La inconformidad del hombre] by Alfonso Guillén Zelaya and *The ethical problem of freedom* [El problema ético de la libertad] by Eduardo García Máynez. All those from foreign education and culture who accepted the invitation were presented with the diploma of *Honorary Founding Professors* [Catedráticos fundadores]. Basque professor Jokín Zaitegi was among them²⁷.

²⁵ Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de Labores de la Facultad de Humanidades 1944-1947", Unpublished manuscript, no data, typescript.

²⁶ Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de Labores de la Facultad de Humanidades 1944-1947", Unpublished manuscript, no data, typescript.

²⁷ Ibid.

Syllabus

The main objective at all times was to complete the school project by September. The *syllabus* was based on the National Autonomous University of Mexico's programme (UNAM). They assumed the three objectives: one, research into scientific truth; two, the training of professionals in the field of knowledge; and three, the Faculty as a repository of culture. The objective of receiving and preserving the research and culture of scientific truth in the Faculty of Humanities fell squarely upon it. It was based, above all, on philosophical, literary, historical and pedagogical thought. In order to develop the figure of the cultural depository, direct contact with all the cultural institutions of the Republic was essential, including the National Library, archives, private and public cultural institutions, and museums²⁸.

The Faculty's initial programme was designed to accommodate the structure and curriculum of the four specialisations and allow students who wished to study up to two majors at a time. The curriculum was developed in four specialisations: Philosophy, Pedagogy, History and Literature. University studies were to lead to three possible degrees, aimed at secondary school teaching training, a bachelor's degree and a doctorate. In order to obtain a bachelor's degree, four years of study were required. On the other hand, two years of specialisation and preparing an original thesis were necessary to obtain a doctorate. The first year was common to all four specialisations. It included a living language course of choice and the respective *Introductions*.

Pedro Bosch Gimpera²⁹, who had adopted Mexican citizenship in 1942, was recruited from UNAM, where he taught at the Faculty of Philosophy. On October 2, 1945, he started the course with the subject *Introduction to History*³⁰.

²⁸ José Rölz Bennett, "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript.

²⁹ Miguel Castro Gómez, "El aporte de los emigrantes españoles a la economía, cultura y educación de Guatemala en los años 1900-1968". 223-224. In 1931, he was appointed Dean of the Faculty of Philosophy and Arts at the University of Barcelona. However, his most outstanding achievement came in 1933, when the Generalitat granted Autonomy to the University, thus emphasising its Catalan identity. On December 13 of the same year, Dr Bosch was elected Rector, a position he held until his exile in 1939.

³⁰ Artemís Torres Valenzuela, *Docencia y Humanismo en Guatemala*, (USAC, 2003), 59. «Another professional appointed as a professor of the Faculty of Humanities was the Doctor of History Pedro Bosch Gimpera; this renowned intellectual worked as a professor in some universities in Mexico, in the National School of Anthropology of the same country, he was also Rector of the University of Barcelona, honorary member of the Royal Anthropological

Table 1. **Syllabus.**

Course	Philosophy	Pedagogy	History	Arts
1	Introduction to Philosophy – Introduction to Pedagogy Introduction to History – Introduction to Literature – Living Language			
2	History of Ancient and Medieval Philosophy Logic Biology Anthropology General Psychology Living language	History of Ancient and Medieval Philosophy Logic Biology History of Education General Psychology Living language	General and American Prehistory Ancient History Human Geography Anthropology General Psychology Living language	Spanish Literature Latin Greek History of the Spanish Language General Psychology Living language
3	History of Modern Philosophy Gnoseology and Metaphysics Sociology General Didactics Living Language	History of Modern Philosophy History of Education Sociology General Didactics Child and Adolescent Psychology Living Language	History of the Middle Ages American History Sociology General Didactics Living Language	Spanish Literature Ibero-American Literature French and Italian literature Latin 2 course Greek 2 course Living Language
4	Contemporary Philosophy Ethics Aesthetics History of Science Special didactics and teaching practice History of Central America Living Language	Contemporary Philosophy Ethics Education policy Experimental Pedagogical Psychology Special didactics and teaching practice History of Central America Living Language	Modern and Contemporary History American History II History of Art Special didactics and teaching practice History of Central America Living Language	Greek and Latin literature English and German literature Philology Latin 3rd grade Special didactics and teaching practice History of Central America or History of Art Living Language

Source: Primera biografía, n.d., Archivo General de la Universidad San Carlos (AGU).

During this first year, Professor Edelberto Torres taught *Introduction to Pedagogy* on an interim basis until the incorporation of Professor Juan Mantovani, *Introduction to Literature* by Professor David Vela, and *Introduction*

Institute of Great Britain and the Society of Antiquaries of London, which corresponded to the Hispania: Society of America [Otro profesional nombrado como profesor de la Facultad de Humanidades fue el Doctor en Historia Pedro Bosch Gimpera, este reconocido intelectual laboró como profesor en algunas universidades de México, en la Escuela Nacional de Antropología de ese mismo país, fue, además, Rector de la Universidad de Barcelona, miembro de honor del Royal Anthropological Institute of Great Britain y de la Society of Antiquaries of London, que era correspondiente de la Hispania: Society of America].

to *Philosophy* by Professor Rölz Bennett. All these courses were included in the Bachelor's degree in Philosophy, Pedagogy, History and Literature Curriculum. Enrolment for the first year was 258 students (regular and auditory). The Faculty also issued certificates of attendance for auditory students.

The General Archive of the Universidad de San Carlos de Guatemala (AGU) lists at the beginning of the 1945 academic year Isidro Lemus Dimas in Anthropology, Rafael Iriarte Orantes as Professor of French Language, and Alex Grundig in German Language.

3. *International staff in the Faculty of Humanities*

The following tables show the configuration of the teaching staff in the 1946-1947, 1947-1948 and 1948-1949 academic years. The first table refers to 1946 and shows the new teachers, mainly from Mexico and Spain, recruited to meet the demand for the second year. These teachers were trained in different humanitarian disciplines to meet the needs when the number of students in the second year was about to double.

In the same document, the following professors are also mentioned: Licenciado Hugo Cerezo Dardón³¹, Professor of Introduction to Literature [Catedrático Extraordinario en Introducción a la Literatura], Doctor Thomas Irving Professor of Introduction to History [Catedrático Extraordinario en Introducción a la Historia], Manuel Luis Escamilla Professor of Introduction to Pedagogy [Catedrático Extraordinario en Introducción a la Pedagogía]. Doctor Antonio Román Durán Professor of Introduction to Psychology [Catedrático Extraordinario en Introducción a la Pedagogía], Doctor Rafael de Buen³², Professor of Biology [Catedrático Extraordinario en Biología]; Bachelor Antonio Goubaud Carrera, Professor of Anthropology [Catedrático Extraordinario en Antropología]; Doctor Laudelino Moreno Professor of Geography [Catedrático Extraordinario en Geografía]; Pedro Bosch-Gimpera³³ Extraordinary

³¹ Jose Rölz Bennet was Dean of the Faculty of Humanities from its foundation until 1954. Manuel Luis Escamilla briefly replaced him, but Hugo Cerezo Dardón took over the post in the same year and was Dean from 1954 to 1958, and from 1962 to 1966.

³² Arturo Taracena, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*, (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017), 386-409. A short biography of Rafael de Buen's family is published in Taracena's work.

³³ Yolanda Gil Blasco, "Los costes del franquismo para la universidad española y para los profesores exiliados. El Caso de Pere Bosch-Gimpera", *Historiografías*, 3, (2012): 53-54. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201232495. El citado expediente nos permite conocer detalles de la docencia mexicana de Bosch Gimpera; nos revela que desde

Professor of General and American Prehistory, and Ancient History [Catedrático Extraordinario de Prehistoria General e Historia Antigua], Doctor Joaquín Zaitegi y Plazaola Professor of Greek Language [Catedrático Extraordinario de Idioma Griego], Professor José Mata Gavidia Professor of Latin Language [Catedrático Extraordinario de idioma Latín] and Professors Jacques Figué and Loetitia de Figué Professor of French Language and Literature³⁴.

All the positions must be obtained through competitive examinations³⁵. However, new professors were selected from universities of international prestige in the first call for applications. That same year, Pedro Bosch Gimpera obtained the *Chair of History* and Manuel Cabrera Macías the *Chair of Philosophy*, and Juan Mantovani, Argentinean pedagogue and Vice-Dean of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences at the University of Buenos Aires, obtained the *Chair of Pedagogy*. In this list, we also include Dr. Thomas B. Irving and the son of the famous Guatemalan poet José Mata Gavidia, Antonio Gavidia, among others. Jokin Zaitegi Plazaola also obtained a professorship in the 1946 academic year. It is worth mentioning that Zaitegi became a naturalised Guatemalan citizen and obtained his nationality in 1952³⁶.

For the third course in 1947, the list of professors grown and Antonio Goubaud Carrera, Isidro Lemus Dimas, Rafael Iriarte Orantes, Alex Grundig, Almonte C. Howell, Ernesto Mencos, Robert B. MacVean and C. L. Hulet appear as a professor.

julio de 1942 éste daba clases, en su nuevo destino de exiliado, de variadas materias con un dedicación de diez horas semanales. Estaba adscrito a la Escuela de Verano dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras, encargo que continuaría. Dos años más tarde logró dos horas semanales en la Facultad, que compaginaría con la Escuela de Verano. Y así continuó como profesor de dicha Facultad durante tres décadas. Cabe señalar que su nombramiento no era a tiempo completo, por lo que su sueldo guardaba una estrecha relación con sus horas de clase y era, sin duda, reducido. No es extraño, por tanto, encontrarlo impartiendo docencia en otras instituciones mexicanas como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (a partir de 1941), el Mexico City College (entre 1943 y 1945) o, incluso, fuera del país, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, entre 1945 y 1947. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM continuó hasta 1974, si bien con algunas interrupciones.

³⁴ Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de adata, typescript.

³⁵ José Rölz Bennett, "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript. «It was also agreed to approve the provision that applicants for language professorships must first take a competitive examination».

³⁶ Jon Diaz Egurbide, *Jokin Zaitegiren ekarpenak euskal curriculumean: eginak eta asmoak*, (Utriusque Vasconiae, 2012), 173-176.

Table 2. **Years 1946 and 1947.**

Professors	Chairs jobs	Background
Dr. Hugo Cerezo Dardón	(1946). Introduction to Literature; History of Education; Spanish Literature & Seminar on Literature	Bachelor of Arts from Universidad Autónoma de Mexico (UNAM), and Dean of the Faculty of Humanities (USAC)
Dr. Thomas B. Irving	(1946). Introduction to History; Introduction to Philology; Spanish Literature & Spanish Literature Seminary	Bachelor of Modern Languages from the University of Toronto and Doctor of Near Eastern Studies from Princeton University
Dr. Luis Escamilla	(1946). Introduction to Pedagogy	Graduate in The Normal School of Teachers, El Salvador, and Doctor of Educational Sciences
Dr. Antonio Román Durán	(1946). General Psychology	Medical degree from the Faculty of Medical Sciences (Cadiz) at The University of Sevilla. Professor of Psychology at the University of Santo Domingo. Director of the Center of Psychological Research at the Faculty of Humanities (USAC).
Dr. Rafael de Buen y Lozano	(1946). Biology	Doctor of Studies of the Seabed from the Universidad Central de Madrid. Professor of Botany at the National Biological Sciences of the Mexican National Polytechnic Institute.
Dr. Laudelino Moreno	(1946). Geography. General and American History, Ancient History, and Director of the Prehistory Seminar.	Professor of Law, Doctor of Law, Universidad de Madrid
Dr. Pedro Bosch Gimpera	(1946). General and American History; Ancient History; and Director of the Prehistory Seminar	Degree in Philosophy and Arts and Law from the University of Barcelona and a Doctor of Law and Arts at the Universidad Central de Madrid. Dean of the University of Barcelona from 1933 to 1939.
PhD Joaquin de Zaitegui	(1946). Greek Language	Bachelor's Degree of Arts (Loyola) and PhD of Philosophy at Universidad Pontificia de Oña (Burgos), Theology at Society of Jesus (Marneffe & Morialmé, Belgium). Director of the Rafael Landibar School and Instituto América in Guatemala.
Dr. Jose Mata Gavidia	(1947). Latin Language	Philosophy at the Society of Jesus at Santa Tecla, and a Bachelor's Degree in Humanities at the Faculty of Humanities (USAC). Dean of the Faculty of Humanities (USAC) in 1958.

Professors	Chairs jobs	Background
BA. Antonio Goubaud Carrera	(1947). Anthropology	Bachelor's Degree in Social Anthropology and Master of Arts at the University of Chicago.
BA. Isidro Lemus Dimas	(1947). Sociology	San Carlos University of Guatemala (USAC)
Dr. Rafael Iriarte Orantes	(1947). French Language	Full Professor, Faculty of Humanities (USAC)
BA. Alex Grundig	(1947). German Language	Full Professor, Faculty of Humanities (USAC)
BA. Almonte C. Howell	(1947). English Language	PhD of Arts and Sciences at the University of North Carolina
Ernesto Mencos; Robert B. Mac Vean and C. L. Hulet	(1947). English Language	

Source: Primera biografía, n.d. (AGU).

In 1947, the Faculty of Humanities began developing new programmes of study and offering new courses. In July and August, the Summer School, attached to the Faculty of Humanities, was set up to accredit the Universidad San Carlos de Guatemala internationally. The objective was to give international accreditation and attract North American students to carry out studies related to national topics. That first year, about 150 students from the United States and Canada came to the country.

In 1948, Dr Carlos Martínez Durán, Mr José Rölz Bennett and Mr Enrique Chaluleu Gálvez began analysing the creation of a School of Journalism in the Higher University Council. The Council approved the syllabus for the new school, which will initially be attached to the Faculty of Humanities³⁷. In 1952, The Central American School of Journalism (ECAP) began its academic activities. Three years of study were required to grant the title of Professional Journalist at the intermediate level, but five years for the academic degree of Licentiate in Journalism.

On February 1, 1948, The School of Library Science was officially inaugurated by the first Dean of the Faculty of Humanities, who introduced the only Professor who would develop the first curriculum of the School, Mr. Gonzalo Dardón Córdova. From February 3 to October 31, Gonzalo Dardón Córdoba gave an experimental free course in Library Science at the Faculty of Humanities. Those who attended the course received the Diploma of *Aptitude in Library Science*. This course can be considered the beginning of library

³⁷ José Rölz Bennett, "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript.

Table 2. **The year 1948.**

Professors	Chairs jobs	Background
Dr. Eduardo Nicol	History of Greek Philosophy	Mexico UNAM & University of Barcelona
Dr. Raul Osegueda	Child and adolescent psychology	Minister of Education in the Argentine Republic; Professor of Pedagogy at the University of La Plata.
Bachelor J. Joaquín Pardo Gallardo	History of Central America	Director of the General Archives of the Republic, and President of the Association of Geography and History
Bachelor Maria Solá de Sellares	Advanced Spanish Grammar	University of Valencia; Director of the Female Normal School of Belen, Guatemala
Dr. Flavio Herrera	Hispano-American Literature	Faculty of Humanities (USAC)
Dr. Vicente P. Quintero	History of Ancient and Medieval Philosophy	University of La Plata
Bachelor Ricardo Castañeda Paganini	American History	Bachelor's in Diplomacy from the University of Salamanca, Spain; Secretary of the Embassy of Guatemala in Madrid and Ambassador of Guatemala in Cuba (1948); a Guatemalan delegate diplomat to the United Nations—Minister of Education during the Government of President Juan José Arévalo and Director of the National Library.
Bachelor Manuel Luis Escamilla	Introduction of Pedagogy, Didactics & History of Education	Faculty of Humanities (USAC)

Source: Primera biografía, n.d. (AGU).

studies in Guatemala. During the first years, the function of the school was considered *Cultural extension work* and not a central teaching activity of the Faculty of Humanities. From its beginnings until 1955, the study time was set at one year for Assistant Librarian and two years for Librarian. However, in 1955, the School of Librarianship, attached to the Department of History, received a new impetus with the change from an annual to a semester system and was given more presence to practical work and research. In 1962, a Bachelor's degree in Library Science was established. In 1964, student enrolment rose to 114 students for the three specialisations³⁸.

The last table available in the Memoria de Labores corresponds to 1949.

³⁸ Petrona Villatoro de Rivas, *La Bibliotecología: sus profesionales en Guatemala 1948-1986*, (Guatemala: Tópicos Bibliotecológicos nº3, Facultad de Humanidades, 1989), 1-18.

Table 3. The year 1949.

Professors	Chairs jobs	Background
Dr. Salvador Aguado Andreut	Latin Language	Full Professor of Philology and Literature and Director of the Chair of Language of the School of General Studies, USAC
Dr. Heinrich Berlín	Prehistory, History	BA Philosophy and Arts, and Doctor of Antrophology, Universidad Autónoma de Mexico, UNAM
Dr. Carlos Federico Mora	Psychology	Faculty of Humanities (USAC)
Dr. Ricardo Ponce	Psychology	Faculty of Humanities (USAC)
Dr. José Russo Delgado	Philosophy	University of San Carlos de Lima
Dr. Amador Pereira	Pedagogy	University of Madrid
Dr. Andrés Towsend Escurra	History of America	Doctor of Law from the University of La Plata
Bachelor Jorge del Valle Matheu	Sociology	Faculty of Humanities (USAC)
Bachelor. Roberto Girón Lemus	Literature	Autonomous University of Mexico, UNAM
Walter A. Payne	English Language	Director of the Summer School (USAC)
BA Gonzalo Dardón Cordova	Bibliothecology	BA Bibliothecology at the University of Michigan. Chair of Bibliothecology in the School of Bibliothecology at the Faculty of Humanities (USAC) (Villatoro, 1989)
Fernando de León Porras	Psychology	

Source: Primera biografía, n.d. (AGU).

4. Cultural and Educational Development of the Revolution

To conclude this brief article, it is necessary to mention some of the contributions of the revolutionary process. Most were considered social adjustment, resulting from the Decree creating the National Literacy Committee. Others had the character of national development according to the Decree granting Autonomy to the University of Guatemala³⁹.

³⁹ Carlos González Orellana, “Desarrollo cultural y educativo de Guatemala durante la revolución de octubre de 1944”. Unpublished manuscript, no data, typescript. «The University, through Autonomy, broadens the input and participation of students and Faculty in the internal government of the University and gives it absolute freedom for its expansion and scientific and technical development. Autonomy gave the University a new dynamic in its growth and new alternatives for academic activity, especially with the foundation of the Faculty of Humanities, which was a dream of the intellectual sectors of the country and which came to

During Juan José Arévalo's first government, several literacy campaigns covered essential sectors of the population. The work continued during the second government under Jacobo Arbenz and was adapted to the new circumstances that demanded *agrarian reform* in the rural world. Although we wanted to highlight the foundation of the Faculty of Humanities as a milestone of the Revolution, the revolutionary impulse supported education and also influenced many of the changes generated in cultural aspects⁴⁰. The National Indigenist Institute was founded on August 28, 1945, for the first time. As we mentioned, the first director was Mr. Antonio Goubaud Carrera⁴¹. Other disciplines were also established, such as, the *Institute of Anthropology and History*, the *General Directorate of Fine Arts*, and the *General Directorate of Libraries*⁴².

The national education system grew significantly, something that has never happened before in the Republic's history. Quantitatively and qualitatively, the doctrine of the Revolution and the approach to freedom stand out. Adult education and literacy classes promote people's development in marginalised sectors and expand primary education.

endow the Nation with historicity» [La Universidad, mediante la autonomía, amplía la entrada y participación del alumnado y del profesorado al gobierno interno de la Universidad y le da libertad absoluta para su expansión y desarrollo científico y técnico. La autonomía imprimió a la Universidad una nueva dinámica en su crecimiento y nuevas alternativas a la actividad académica, sobre todo al crearse la facultad de humanidades, que ere un sueño de los sectores intelectuales del país; y que vino a dotar de historicidad a la Nación].

⁴⁰ Artemís Torres Valenzuela, *Docencia y Humanismo en Guatemala*, (USAC, 2003), 10. «This revolutionary project showed its excellent work in the cultural field, putting into practice the most diverse initiatives, both in achieving the extension of elementary education - including literacy campaigns, the creation of schools, teacher training, and cultural missions - and the introduction of qualitative changes in the university sphere. The creation of the Faculty of Humanities at the University of San Carlos de Guatemala was the intellectual seed of the *humanist socialism* that inspired the thinking and work of President Juan José Arévalo. Thus, from its inception, the Faculty of Humanities sought to link itself to the national reality and respond to social demands, reinforcing social and cultural democracy» [Este proyecto revolucionario mostró su gran labor en el campo cultural, poniendo en práctica las más diversas iniciativas, tanto en la consecución de la extensión de la educación elemental -campanas de alfabetización, creación de escuelas, capacitación de maestros, misiones culturales, etc.- como la introducción de cambios cualitativos en el ámbito universitario. La creación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala, constituyó el germen intelectual del *socialismo humanista* que inspiraba el pensamiento y la obra del presidente Juan José Arévalo. De tal forma que desde su inicio la Facultad de Humanidades pretendió vincularse a la realidad nacional y responder a las demandas sociales, reforzando la democracia social y cultural].

⁴¹ Carolina Barrero Anleu, "Antonio Goubaud Carrera. Su aporte a la antropología guatemalteca", (Bachelor thesis, Universidad San Carlos de Guatemala, 2000).

⁴² Carlos González Orellana, "Historia de la educación en Guatemala", (PhD thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 1960), 402-410.

The postulates of the Revolution were incorporated into the educational sphere; there was unprecedented quantitative growth in the national education system. In the qualitative aspect, it was given a greater widespread scope. Attention began to be paid to large marginalised sectors of the population, where the message of social vindication, the spirit of justice and the dissemination of fundamental knowledge necessary to promote the legitimate development of the country⁴³.

At the same time, the construction of new educational centres in small municipalities was promoted, as well as the opening of specific programmes for children, canteens and kindergartens, health centres, and nursing homes. «When the foundations of educational planning are laid, on the one hand, as the illiterate is a sector not empowered in the democratic functioning, practical educational efforts were guaranteed to recover the democratic foundations». According to the data referenced in the work of González Orellana:

In 1950, statistics show that 15,453 children died because of lack of medical care, misery or ignorance. In the same year, 64 per cent of school-age children did not attend any educational institution, adding to the high rate of illiteracy in the country. About 34,000 children did not attend school because they had to help support the household with their work. Poverty and the lack of educational centres in sufficient numbers prevented large masses of peasant children from benefiting from educational services. Remember that 89.2% of the Indigenous school population does not attend school and that in urban areas, only 19% of the school population attends school⁴⁴.

Legislative changes were also established in child protection, gender and family reconciliation. Revolutionary legislation, starting with the Cons-

⁴³ Carlos González Orellana, "Desarrollo cultural y educativo de Guatemala durante la revolución de octubre de 1944". Unpublished manuscript, no data, typescript. [En el orden educativo se produce un crecimiento cuantitativo sin precedente, del sistema educativo nacional; y en el aspecto cualitativo, se incorporan los postulados de la Revolución. Se da a la educación mayores alcances populares y se inicia la atención de grandes sectores marginados de la población, a donde se procuró trasladar el mensaje de reivindicación social, el espíritu de justicia y la divulgación de conocimientos básicos, necesarios para impulsar el desarrollo legítimo del país]

⁴⁴ Carlos González Orellana, "Historia de la educación en Guatemala", (PhD thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 1960), 417. [Todavía en 1950 registran las estadísticas que 15,453 niños murieron por falta de asistencia médica, por miseria o por ignorancia. En este mismo año un 64% de los niños en edad escolar no asistieron a ningún centro educativo, sumándose un alto índice de analfabetismo que existe en el país y cerca de 34,000 niños no asistían a la escuela por tener que ayudar con su trabajo al sostenimiento del hogar. La pobreza y la falta de centros educativos en suficiente número impedían que grandes masas infantiles campesinas gozaran de los servicios pedagógicos. Recordemos que el 89,2% de la población escolar indígena no concurre a la escuela, y que en las zonas urbanas sólo el 19% de la población escolar concurre a los centros de educación].

titution of the Republic promulgated on March 11-1945, protected working mothers and minor children. Article 58 ensured better working conditions for mothers-to-be, stating that «no distinction may be made between married and unmarried women for work», and the Law shall regulate maternity protection for working women, who may not be required to do work requiring considerable physical effort for three months prior to giving birth.

In short, although we have recalled and highlighted the changes introduced by the Revolution in the educational system, especially at the literacy and university levels, we would like to say that the Revolutionary Junta took over the two extremes of education: the National Literacy Committee and the Decree of Autonomy of the University of San Carlos. Academic life was invigorated under the auspices of the Decree of Autonomy of the University. Moreover, the Faculty of Humanities became a reality, the most cherished aspiration of Guatemala's intellectuals and humanists. These measures were honestly based during two periods of literacy: first, when Dr Juan José Arévalo was president, and during the mandate of General Jacobo Árbenz, in the shadow of the Agrarian Reform. When the Government of Guatemala tried to establish measures to respond to the needs of the rural and peasant demands, a new coup d'état returned to the pre-revolutionary situation⁴⁵.

After President Jacobo Árbenz resigned in June 1954, over 800 people—many of them Spanish Republicans—sought asylum in foreign embassies in Guatemala, either due to their support for the overthrown regime or their status as refugees⁴⁶. These exiles, particularly the Spanish Republicans, were quickly labeled as communists by the new Guatemalan government and the United States within the broader context of the Cold War and CIA intervention. Their militant involvement in the Spanish Civil War, their time in exile in France, and the support they had received from the Árbenz administration reinforced this perception. The CIA had already identified several of them on lists of alleged communists, reinforcing the narrative of an international communist conspiracy used to justify repression and a new forced exile.

⁴⁵ Ibid., 314-315.

⁴⁶ For further information or detail about the Republican intellectuals who were considered communists by the Government of Guatemala, and those who applied for exile in 1954 after the coup d'état, go to: Arturo Taracena Arriola, *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*. (Universidad Nacional Autónoma de México, 2017) 295-320. Isaias Rebolledo, Rafael de Buen, Antonio de Zugadi, Antonio Román Durán, Maria Solá de Sellarès, took refuge in Mexico.

References

- Álvarez Aragón, Virgilio. *Conventos, aulas y trincheras, Universidad y movimiento estudiantil en Guatemala*. Guatemala: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002.
- Álvarez Aragón, Virgilio. *Conventos, aulas y trincheras: El sueño de transformar*. Guatemala: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2002.
- Álvarez Sánchez, Adriana. "Las Cátedras de lenguas Indígenas en la Universidad del Reino de Guatemala, Siglos XVII-XIX". *Estudios de Cultura Maya* (2014): 119-139.
- Barrero Anleu, Carolina. "Antonio Goubaud Carrera. Su aporte a la antropología guatemalteca". Bachelor thesis, Universidad San Carlos de Guatemala, 2000.
- Blasco Gil, Yolanda. "Los costes del franquismo para la universidad española y para los profesores exiliados. El caso de Pere Bosch-Gimpera". *Historiografías: revista de historia y teoría*, nº3, (2012): 45-81. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201232495
- Blasco Gil, Yolanda, y Mancebo Alonso, M. F.: «Pere Bosch Gimpera y Luis Recasens Siches. Profesores exiliados y provisión de sus cátedras», en *Estudios y testimonios sobre el exilio español en México. Una visión sobre su presencia en las Humanidades*, Armando Pavón Romero, Clara Inés Ramírez González y Ambrosio Velasco Gómez (coords.), (Bonilla Artigas-Conacyt, 2016), 311-334.
- Castro Gómez, Miguel. "El aporte de los emigrantes españoles a la economía, cultura y educación de Guatemala en los años 1900-1968". PhD thesis, Universidad Pontificia de Salamanca, 2013. DOI: <https://doi.org/10.24310/TSN.2023.vi15.18160>
- Díaz Egurbide, Jon. *Jokin Zaitegiren ekarpenak euskal curriculumean: eginak eta asmoak*. Utriusque Vasconiae, 2012.
- Gandarias, Ziortza. "Jokin Zaitegi erbestetik Euskal komunitate irudikatua eraikitzen". En *Exilio y humanidades: las rutas de la cultura: ochenta años después*. San Sebastián: Hamaika Bide Elkarte (2021): 93-104.
- García Laguardia, José Mario. "La Universidad de San Carlos de Guatemala. Perfil histórico y proceso de su autonomía". *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 4 (2012): 155-161. Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/anuario/article/view/3307>

- González Orellana, Carlos. "Historia de la educación en Guatemala". PhD thesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 1960. Disponible en <https://repositorio.unam.mx/contenidos/94199>
- Iztueta Armendáriz, Paulo. *Erbesteko euskal pentsamendua: bi belaunaldikoen lekukoak: "Euzko-Gogoa" eta "Zabal"*. Donostia: Utriusque Vasconiae, 2000.
- Taracena Arriola, Arturo. *Guatemala, la República Española y el Gobierno Vasco en el exilio (1944-1954)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2017.
- Tischler Visquerra, Sergio. *Guatemala 1944: crisis y revolución: ocaso y quiebre de una forma estatal*. Guatemala: Nueva Guatemala de la Asunción, Universidad de San Carlos, 1998.
- Torres Valenzuela, Artemis. *Docencia y Humanismo en Guatemala*. Guatemala: Centro de Estudios Folclóricos, USAC, 2003.
- Villatoro de Rivas, Petrona. *La Bibliotecología: sus profesionales en Guatemala 1948-1986*, Guatemala: Tópicos Bibliotecológicos nº3, Facultad de Humanidades, 1989. Disponible en <https://sistemas.iibi.unam.mx/biblioteca/pavd/latpdf/LAT001581.pdf>

Unpublished documents

- González Orellana, Carlos. "Desarrollo cultural y educativo de Guatemala durante la revolución de octubre de 1944". Unpublished manuscript, no data, typescript.
- Rölz Bennett, José. "Primera Biografía y Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades. Archivo General de la Universidad San Carlos de Guatemala (AGU)", Unpublished manuscript, no data, typescript.
- Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de Labores de la Facultad de Humanidades 1944-1947", Unpublished manuscript, no data, typescript.
- Universidad San Carlos, Nacional y Autónoma de Guatemala, "Memoria de la Facultad de Humanidades, año 1947". Unpublished manuscript, no data, typescript.

Architecture and Power in the University City of Lisbon (Portugal). Political dimensions of a project from the salazarist dictatorship

Arquitectura y Poder en la Ciudad Universitaria de Lisboa (Portugal). Dimensiones políticas de un proyecto de la dictadura salazarista

Clara Moura Soares

ARTIS – Art History Institute

School of Arts and Humanities, University of Lisbon, Portugal

ORCID ID: 0000-0002-4130-2158

Maria João Neto

ARTIS – Art History Institute

School of Arts and Humanities, University of Lisbon, Portugal

ORCID ID: 0000-0002-1777-7698

Recibido: 19/02/2025

Aceptado: 03/06/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9606

Abstract: This article aims to focus on the political dimension of the University City of Lisbon (Portugal) project. It seeks to establish not only the ideological and aesthetic principles underlying its construction in the 1950s, during the dictatorial Estado Novo regime led by António de Oliveira Salazar (1889-1970), but also key events that took

Resumen: Este artículo pretende centrarse en la dimensión política del proyecto de la Ciudad Universitaria de Lisboa (Portugal). Para ello, se buscará establecer no solo los principios ideológicos y estéticos subyacentes a su construcción en los años 50, durante el régimen dictatorial del Estado Novo presidido por António de Oliveira Salazar (1889-1970),

* This work is funded by Portuguese national funds through FCT – Foudation for Science and Technology, I.P., under project UID/04189, of Artis- Institute of Art History, from School of Arts and Humanities of the University of Lisbon; and this is part of the research project PID2020-113106GB-I00: A Global Campus: university students, cultural transfers, and experiences in the 20th century. Ministry of Science and Innovation, Spain, coordinated by Carolina Rodriguez Lopez (Universidade Complutense de Madrid).

place there and which would prove decisive in the end of the longest authoritarian regime in Western Europe in the 20th century. The academic crisis of 1962 was the first to unfold in the newly inaugurated University City of Lisbon. With a decisive impact on weakening the regime and transforming university spaces into places for asserting freedom, successive academic crises would play a pivotal role in the fall of the dictatorship in 1974, a regime that had ruled the country for more than four decades. These crises also contributed to the enrichment of the *Spiritus Loci* of the University City of Lisbon, as reflected in its designation as a National Monument in 2023.

Keywords: Estado Novo, university architecture, “cultural university”, student resistance, heritage.

sino también los importantes acontecimientos que tuvieron lugar allí y que resultarían determinantes para el fin del régimen autoritario más largo de Europa Occidental en el siglo XX. La crisis académica de 1962 fue la primera en tener como escenario la recién inaugurada Ciudad Universitaria de Lisboa. Con un peso decisivo en el debilitamiento del régimen y en la transformación de los espacios universitarios en lugares de afirmación de libertad, las sucesivas crisis académicas contribuirían decisivamente a la caída, en 1974, de una dictadura que dominaba el país desde hacía más de cuatro décadas, pero también al enriquecimiento del *Spiritus Loci* de la Ciudad Universitaria de Lisboa, que la clasificación en 2023 como Monumento Nacional refleja de manera precisa.

Keywords: Estado Novo, arquitectura universitaria, “universidad cultural”, resistencia estudiantil, patrimonio.

Introduction

The study of the architectural projects of the University City, carried out between 1938 and 1961 by architect Porfírio Pardal Monteiro (1897-1957) and his nephew António Pardal Monteiro (1928-2012), found favourable conditions for its realization in the context of the celebration of the Centenary of the University of Lisbon in 2011. The research developed at that time, along with subsequent studies, allowed for significant advances in understanding the buildings of the Faculties of Law and Humanities and the Rectorate, both in terms of their architecture and the arts integrated within them, including sculpture, painting, stained glass, tiles, and mosaics¹.

¹ Ana Mehnert Pascoal, *A Cidade do Saber. O Património Artístico Integrado nos Edifícios de Pardal Monteiro para a Cidade Universitária de Lisboa (1934-1961)* (Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012); Maria João Neto and Ana Mehnert Pascoal, “Cidade Universitária: ciência, espaço e função”, in *Património da Universidade de Lisboa*, ed. Marta C. Lourenço and Maria João Neto (Lisboa: Tinta da China, 2011) 173-194; Clara Moura Soares and Ana Mehnert Pascoal, “Cidade Universitária: um programa decorativo integrado”, in *Património da Universidade de Lisboa*, ed. Marta C. Lourenço and Maria João Neto (Lisboa: Tinta da China, 2011) 195-214; João Pardal Monteiro, *Para o Projeto Global – nove décadas de obra. Arte, design e técnica na Arquitetura do atelier Pardal Monteiro*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa, 2012, available at https://pardalmonteiro.com/Para_o_projeto_global-Volume_I.pdf; Maria João Neto and Clara Moura Soares, “Os Edifícios da Cidade Universitária de Lisboa projetados por Pardal Monteiro. Um Património a conhecer” in *Arquitetura Universitaria. Ciudades Patrimonio Mundial*, ed. Javier Rivera Blanco (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2018) 269-289

The urban planning perspective of the University City of Lisbon has also been studied by Patrícia Pedrosa in her master's thesis entitled *Cidade Universitária de Lisboa (1911-1950). Génese de uma difícil territorialização* (2007), resulting in a critical reading of the territory and its urban evolution during the mentioned period.

The present study aims to focus not only on the architectural, artistic, or urban dimensions of the complex but on the political dimension of the project, seeking an integrated approach to its various aspects, where the protagonists, promoters, and users of the space play a fundamental role.

Although architecture in authoritarian and totalitarian regimes is an evident vehicle for asserting power, through the ideologies it carries and the messages it seeks to convey, there are other equally relevant issues that must be considered when analysing the political project of the University City of Lisbon. Through a global reading of the university project of head of government António Oliveira Salazar, heavily influenced by German models², North American campuses³, and, above all, by the monumental architecture of Benito Mussolini's *Città Universitaria* in Rome, the aim is to analyse the new university campus in the city of Lisbon within the context of the regime's policies, concerning the mission to modernise university education and research in Portugal, as well as the relationship the regime sought to establish with young university students.

For this purpose, it is important to assess the political significance of the intention to create University Cities in Portugal from the 1930s onwards —the Estado Novo regime began in 1933— as clusters of infrastructure and services designed specifically for a community composed of academics (students, professors, staff). It is also relevant to identify the impact that these university structures, as they were being built, had on the country and, in particular, on the student community. What changes did the new and modern infrastructure bring to the life of students in a country governed by old conservative and authoritarian principles, dominated by tight mechanisms of repression and control over the population? What hopes did the new university campuses,

² Barbara Miller Lane, "Interpreting Nazi Architecture: The Case of Albert Speer", in *Ultra terminum vagari: scritti in onore di Carl Nylander*, ed. Börje Magnusson, et al. (Rome: Quasar, 1997) 155-169; Christine Beese, "Grand Tour in Reverse: Marcello Piacentini's Tour of Germany in 1930 and 1931", *Architectural Histories*, 4(1): (October 2016):1-18, DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/ah.197>

³ Paul Hardin Kapp, "The University Campus in the United States—As a Designed Work to Produce Knowledge; and as an Artefact of Cultural Heritage", *Built Heritage* 2(1) (March 2018): 49-65.

equipped with sophisticated laboratories, spacious auditoriums, recreational and sports spaces, inspire in the higher education students of the time? What effects did the academic crises, registered worldwide in the 1960s, have in Portugal, at a time when the University City of Lisbon was just being inaugurated? What memories and tangible and intangible heritage were left behind by these times, contributing to the construction of the *Spiritus Loci*? What responsibilities do those who continue to have the privilege of living in those memory-filled spaces bear today, in their preservation and dissemination?

These are the questions that guide this article, which, through various sources —written (periodical press, archival documentation, and publications), oral (interviews, documentaries, reports), and iconographic (photographs and films)— seeks answers within the context of an integrated vision of architecture, politics, and the social values inherent in the University City of Lisbon project.

Under the motto of modernising University Education and Research in Portugal

During the Estado Novo, the Universities drastically distanced themselves from the principles of expansion, diversification, and autonomy that had been granted to them during the First Republic⁴. They lost pedagogical, academic, and administrative autonomy, becoming entirely dependent on the decisions and will of the government. The essential concepts of the University under the new regime clearly reflected the influences of Italian fascist and Nazi propaganda⁵.

The University, as an “organic corporation” of the dictatorial regime, would become an eloquent expression of a traditionalist and imperial nationalism, rooted in christian ethics, catholic morals, and patriotic values. More than spaces of instruction, they were envisioned as spaces with a nationalist and conservative educational mission⁶, with principles of autonomy severely limited by the government appointment of academic authorities.

⁴ M. L. Rodrigues, “Políticas públicas de ensino superior em Portugal (1911-2011)”, in *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Ed.), La universidad reformada: Hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918* (Buenos Aires: EUDEBA, 2018): available at <http://hdl.handle.net/10071/28358>. In Portugal, the First Republic corresponds to the period from 5th October 1910 to 28th May 1926.

⁵ Luís Reis Torgal, “A Universidade entre a Tradição e a Modernidade”, *Revista Intellectus*, year 7, vol. I (2008):13-14.

⁶ Álvaro Garrido, “A Universidade e o Estado Novo: De “corporação orgânica” do regime a território de dissidência social”, *Revista Crítica de Ciências Sociais* 81 (2008) 138, DOI: 10.4000/rccs.656

It was due to the new regime that, in 1929, still under the Military Dictatorship, the National Education Board (from 1936, the National Board of Education⁷) was created, as well as, in 1936, the Institute for Higher Culture, both with specific objectives in the fields of education, the development of scientific culture, and the promotion of research, particularly at the level of higher education⁸. It was also during the Estado Novo that the construction of dedicated buildings for the Universities was promoted, designed as integrated university centers shared by multiple faculties and their respective students. These projects were part of a broader and consistent public works policy of the Estado Novo, in which the actions of Minister Duarte Pacheco (1900-1943)⁹ were pivotal.

The goal was to create dignified buildings, framed within the regime's classicist architectural rhetoric, tailored to the needs of education and research, reflecting the awakening of applied sciences, but also aiming to improve the well-being of the academic community. It is within this context of "modernisation" of the University that the construction of university campuses in Lisbon and Coimbra¹⁰ was promoted, fulfilling a vision of renewal that had originated with the First Republic.

The University of Lisbon was founded in 1911 (Decree of March 22), following the educational reform of the republican regime implemented in 1910. It initially included the Faculties of Medicine, Science, Humanities, and Economic Sciences (from 1913, the Faculty of Social Studies and Law).

The facilities for the new schools were an immediate concern, but, like many public services and organizations, the solution found, in most cases, was to repurpose old convent buildings or mansions. The construction of a modern university campus, similar to those emerging in other countries such as Italy, Germany¹¹, and the United States, remained a goal for those in

⁷ The National Education Board (Junta Nacional de Educação) was responsible for all levels of education, including higher education.

⁸ Torgal, *A Universidade entre a Tradição e a Modernidade*, 12. Decree-Law No. 26,611, of 19th May 1936, which approves the regulations of the National Education Board, Official Government Gazette, 1st Series, No. 116, 536-547: available at: <https://files.dre.pt/1s/1936/05/11600/05360547.pdf>

⁹ Sandra Vaz Costa, *O País a régua e esquadro. Urbanismo, arquitetura e memória na Obra Pública de Duarte Pacheco* (Lisboa: IST Press, 2012).

¹⁰ In Coimbra, a purpose-built university campus was not constructed as it was in Lisbon. Some new buildings were erected, and others adapted, in a highly controversial project that ultimately led to the destruction of part of the old city. Nuno Rosmaninho, *O Poder da Arte. O Estado Novo e a Cidade Universitária de Coimbra* (Coimbra: Imprensa da Universidade, 2006).

¹¹ Harald Bodenschatz, Piero Sassi and Prof. Dr. Max Welch Guerra, *Urbanism and Dicta-*

charge. However, the political instability of the First Republic, coupled with the adverse context of World War I, prevented the creation of a feasible plan.

It was under the Military Dictatorship, established in 1926, that Lisbon would see its first university campus, that of the Instituto Superior Técnico (IST), integrated into the newly created Technical University of Lisbon¹². The engineering school, founded in 1911, had been operating in outdated facilities on Rua da Boavista, in Lisbon, previously used by the defunct Industrial and Commercial Institute.

The increased investment in technical and scientific areas, such as engineering and applied sciences, aimed at modernising the country's economy, was crucial for the development of the new IST campus, inaugurated in 1942, although the first research centres only appeared in the following decade¹³.

It was the young engineer Duarte Pacheco, then director of the important engineering school (1927-1932; 1936-1937) and future Minister of Education (April-November 1928) and Public Works (1932-1936 and 1938-1943), who invited the promising architect Porfírio Pardal Monteiro to design the new IST campus. After a trip through Europe in 1928, where Pardal Monteiro sought to observe and gather examples of modern engineering schools, he designed the new university complex on a large scale, using a new construction system based on reinforced concrete¹⁴.

The start of the IST construction project encouraged the leadership of the University of Lisbon to relaunch the project for the construction of its own university campus, which would include a large teaching hospital, the Faculties of Humanities and Law, and the Rectorate, which were considered the most urgent buildings.

It would be Duarte Pacheco, in 1935, now in the position of Minister of Public Works, who invited architect Porfírio Pardal Monteiro to design the projects for three buildings on the new University of Lisbon campus: the Faculties of Law and Humanities and the Rectorate. The Teaching Hospital would be, from 1938, entrusted to the German architect Hermann Distel (1875-1945), an established figure in the Third Reich, who gained international recognition for his hospital projects¹⁵.

torship: A European Challenge, Berlin, München, Boston: Birkhäuser, 2015. <https://doi.org/10.1515/9783038215134>

¹² Created in 1930.

¹³ Information available at: : <https://tecnico.ulisboa.pt/pt/sobre-o-tecnico/institucional/historia/> (Consulted on 6th February 2025).

¹⁴ Ana Tostões, *Pardal Monteiro* (Lisboa: Círculo dos Leitores, 2010).

¹⁵ Patrícia Pedrosa, "Território e esquecimento: a Cidade Universitária de Lisboa e a me-

Porfírio Pardal Monteiro was Duarte Pacheco's trusted architect. Responsible for the major public projects of the time¹⁶, he served a policy of monumental and functional works promoted by the regime, under the motto of modernity and national development, while also maintaining a certain scenography in the façades and interiors.

The Construction of the University City of Lisbon: The Power of Architecture

The decision to build a University City from scratch, integrated into the General Urbanization and Expansion Plan of Lisbon (1938-1948), immediately overshadowed the possibility of concentrating university buildings in a specific area of the city, namely the Campo dos Mártires da Pátria, already occupied by several services of the University of Lisbon, such as the Faculties of Medicine and Law and the Ministry of Education¹⁷. Thus, the idea of a 'University District' within the consolidated city, as seen in Coimbra, was replaced by the solution of a 'University City,' built in an area of future city expansion, near Campo Grande. This location would allow the university to grow without spatial constraints, but it also created a certain isolation for the student community, which was convenient for the regime's control, both of what occurred within the university and of external influences.

The core buildings that formed the University City were designed and executed, as mentioned earlier, between 1938 and 1961 by architect Porfírio Pardal Monteiro, and later continued by his nephew, António Pardal Monteiro (Figs. 1 and 2). These monumental buildings integrated architecture with other arts such as sculpture, painting, tiles, and stained glass, functioning as a cohesive whole in line with the German concept of *Gesamtkunstwerk* (total work of art).

The University City of Lisbon came to embody what the Portuguese architect Nuno Teotónio Pereira defines as the route chosen by the Estado Novo regime for major public buildings, where "the dominant character was

mória (1)", *Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura*, ano 6 (August 2005): available at <https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/06.063/434> (Consulted on 3rd February 2025).

¹⁶ In addition to the Instituto Superior Técnico, he designed the Cais do Sodré Railway Station (1925-1928), the National Institute of Statistics (1931-1935), the Maritime Stations of Alcântara and Rocha do Conde de Óbidos (1934), and the Church of Our Lady of Fátima (1933-1938).

¹⁷ "O Bairro Universitário", *Diário de Notícias* (6th December 1929) 1; "A Cidade Universitária de Lisboa...", *Diário de Notícias* (6th February 1930) 1.

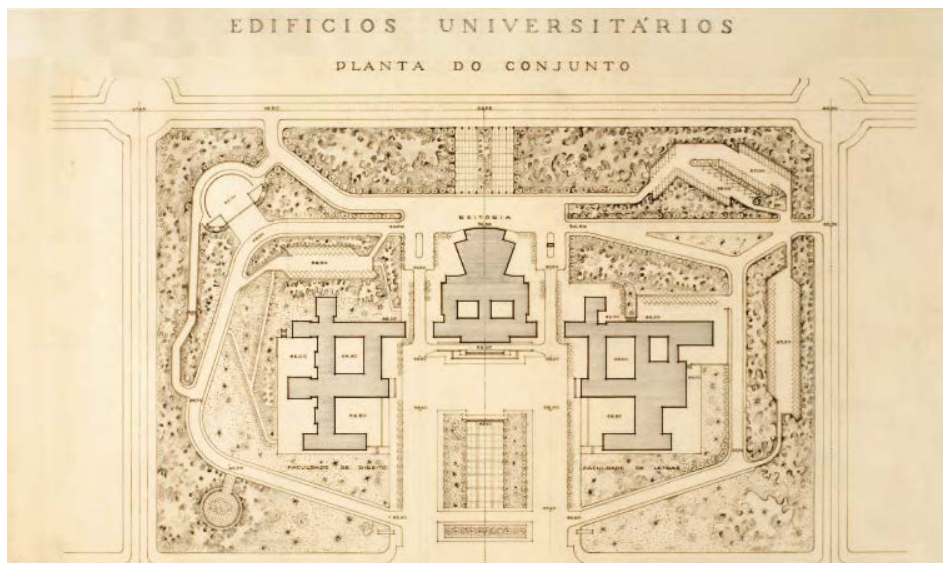


Figure 1. Pardal Monteiro, Sketch of the General Layout of the New University Buildings in Lisbon, 1953. Department of Works and Maintenance Archive, Rectorate of the University of Lisbon.

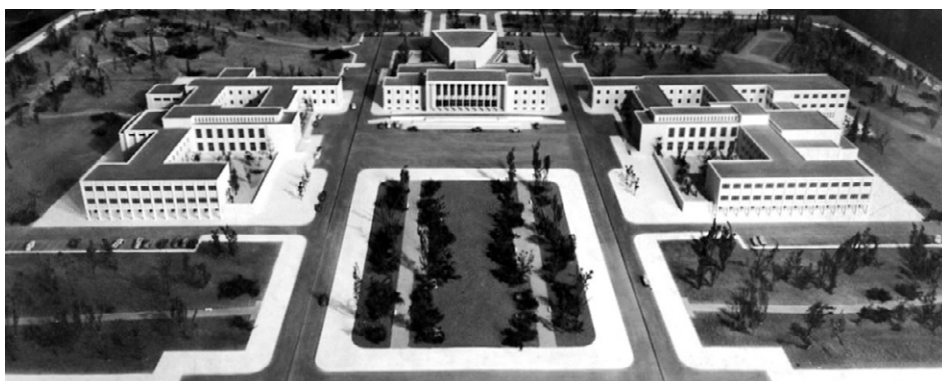


Figure 2. Model by Ticiano Violante of the three buildings of the future University City, 1956. Pardal Monteiro Architects Studio Archive. Available at https://pardal-monteiro.com/Para_o_projeto_global-Volume_1.pdf

a monumental classical rhetoric, closely aligned with the German and Italian models of the time. The goal was to express the power of the State and instill in citizens values of authority and order.”¹⁸

¹⁸ Nuno Teotónio Pereira, “A arquitectura do Estado Novo como instrumento de inculca-



Figure 3 - Marcello Piacentini, View of the campus of the Città Universitaria di Roma in 1938. Available at: https://pt.wikipedia.org/wiki/Citt%C3%A0_universitaria_di_Roma

Naturally, being large-scale government-sponsored constructions, these buildings had to meet the specific requirements of public works of the time: they needed to be symbols of governmental stability and vehicles for propaganda of the prevailing ideologies, while also showcasing technical advancements and mastery of materials¹⁹. Furthermore, an artistic decoration in line with the aesthetic principles promoted by the regime and suitable for the purpose of the buildings would be crucial to project an image of balance, blending history and tradition with progress and modernization.

The first drafts for the buildings of the University City of Lisbon were presented by the architect in 1938, following a study trip to Europe undertaken with Minister Duarte Pacheco. They visited Italy, particularly Rome, and then Paris, where the Universal Exposition on Arts and Techniques in Modern Life was taking place. There, they admired the architectural proposals of the participating countries' pavilions, with the German and Soviet pavilions standing out amidst a climate of growing political tension.

The visit to Mussolini's Rome was also influential on the new university projects for Lisbon. The inspiration taken from the recently inaugurated

ção ideológica", in *Arte & poder*, ed. Margarida Acciaiuoli, Joana Cunha Leal and Maria Helena Maia (Lisboa: Instituto de História da Arte, Estudos de Arte Contemporânea, 2008) 200.

¹⁹ Harald Bodenschatz, "Urbanism and Dictatorship: Expanding Spaces for Thought!", *Urbanism and Dictatorship: A European Challenge*, Berlin, München, Boston: Birkhäuser, 2015, pp. 15-26. <https://doi.org/10.1515/9783038215134-002>



Figure 4 - Porfírio Pardal Monteiro, perspective of the façade of the Rectorate of the University of Lisbon. Photo by H. Novais, no date, Photographic Archive of the General Secretariat of the Ministry of Education.

University City of Rome, with the imposing rector's building designed by a group of emerging Italian architects under Marcello Piacentini (1881-1960), is evident (Fig. 3). Furthermore, at the same time, Piacentini was leading the colossal architectural and urban project for a neighbourhood, with majestic public buildings for the 1942 Universal Exposition (EUR) to be held in Rome. Although no buildings had been constructed yet, models and drawings of various palaces and other facilities were on display at the exhibition's commission headquarters, where Pardal Monteiro and Duarte Pacheco were able to appreciate the grand designs²⁰.

The first drawings presented by Pardal Monteiro for the three buildings of the University City of Lisbon required some adjustments. The first preliminary project was submitted for approval in 1940. In this proposal, the three buildings were placed in a single plan and connected by galleries, with the prominent axuality of the Rector's building, very close to the Roman university model. This proximity was also marked by the adoption of parallelepiped volumes, with multiple rectangular windows characterizing the various floors, in a geometric rigor marked by porticoed entrances with imposing pilasters (Fig. 4).

²⁰ Teresa Neto, "Roma 1942: 'A Exposição Universal que nunca aconteceu'. Ecos do planeamento do EUR no quadro da arquitetura portuguesa", *ARTIS, Revista de História da Arte e Ciências do Património* 3 (2015) 136-139.



Figure 5. Gaetano Minnucci, *Palazzo degli Uffici dell'Ente Autonomo*, c. 1938. © ANTT, SNI, box 1630, 9.

Despite approval of the project, the funds necessary to begin construction were not immediately allocated by the government, which was facing considerable expenditures resulting from various ongoing public projects. The premature death of Minister Duarte Pacheco in 1943 and the continuation of the global war further delayed the implementation of Pardal Monteiro's plans for the University City of Lisbon.

For the new university installations in the capital, priority would be given to the construction of the teaching hospital, which would begin in the early 1940s and be completed in 1953. It was only with political will and the new economic context of the First Development Plan (1953-1958), implemented by the regime under the Marshall Plan for the economic recovery of post-war Europe, of which Portugal was a beneficiary²¹, that the works resumed.

The 1940 preliminary project was revisited, but with some cost-cutting alterations. Pardal Monteiro made several changes to the original proposal, without sacrificing the monumentality and functional needs of the

²¹ Maria Fernanda Rollo, *Portugal e a Reconstrução Económica do Pós-Guerra. O Plano Marshall e economia portuguesa dos anos 50* (Lisboa: Instituto Diplomático – Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2007).

complex. He abandoned the connection between the three buildings and presented the final designs between 1953 and 1956, which were approved by the authorities.

The new design for the Rector's building, in particular, was very similar to what Pardal Monteiro had seen in Rome for the EUR project. However, it also bore similarities to the eastern façade of the Rector's building of the University of Lisbon and the Palazzo degli Uffici, designed by architect Gaetano Minnucci (1896-1980), the first building erected in the 'imperial' EUR district, between 1937 and 1939 (Fig. 5). The influence was not limited to architectural lines, but also included decorative elements such as sculptures in high and low relief and mosaic panels, inspired by the Roman example.

After the death of Porfírio Pardal Monteiro, his nephew António Pardal Monteiro took over the technical direction of the works, working closely with the artists involved in decorating the three new university buildings. A group of sixteen distinguished artists worked on the central theme of the University City's visual arts: Knowledge and the glorification of the University of Lisbon and its historical roots. An iconographic program was developed, celebrating knowledge and encouraging study, according to the function of each building: in the Faculty of Humanities, a historical and allegorical vision of law; in the Faculty of Arts, the apotheosis of knowledge and a memorial to historical and literary figures; and in the Rector's building, the sublimation of the University of Lisbon.

The monumentalism, inspired by classical architecture, associated with power, order, and discipline, shaped the artistic model, which extended to other arts, conveying ideological content with great eloquence. The inclusion of artistic elements in the architecture based on epic themes from the history of Portugal or patriotic ideology, created through ancient techniques, emphasized the grandeur of the constructions and asserted the power of the state under the idea of national art.

Works progressed well in the University City of Lisbon, with the Faculties of Law and Humanities completed in 1957 and 1958, respectively, while the Rector's building was inaugurated in 1961, along with the Canteen (Cantina), designed by architects Manuel Norberto Corrêa (1926-) and F. Rafael Miranda (1927-?)²², marking the 50th anniversary of the founding of the University of Lisbon.

²² Inventory System of Architectural Heritage (SIPA), Inventory Sheet of the University of Lisbon's Canteen / Old Canteen, available at http://www.monumentos.gov.pt/site/APP_Pages/User/SIPA.aspx?id=14261 (Consulted on 13th February 2025).

In 1961, on the occasion of the inauguration of the Rector's building, Professor Marcello Caetano (1906-1980), the then Rector, proudly stated:

"The University is deeply grateful to the Government for solving yet another national problem—its worthy installation, enabling it to fulfill its duties, not only in teaching but also in culture, in every sense²³."

He added that it was his intention to enhance the University City by bringing other University services together, which were still scattered throughout the city, into a "unified and organic spirit." Thus, the Faculty of Sciences, located on Rua da Escola Politécnica, the School of Pharmacy, "precariously installed" in the 'Castelinho' of Quinta da Torrinha²⁴, and the University Museums (Ethnography, Zoology, and Mineralogy) needed to be relocated closer to the student body, along with other schools and institutes that were required to meet the needs of the country and the aspirations of the new generation²⁵. He concluded, saying: "Thus, it is the University of Lisbon to which the 'university city' belongs."

In fact, a preliminary study for a full-fledged University City program, called the *Preliminary Plan for the Urbanization of the University City of Lisbon*²⁶, had already been developed in 1956 by architects João Simões (1908-1994) and Manuel Norberto Corrêa, aiming to find solutions through a systematic study of the territory²⁷. The proposal presented, revised several times, included the construction of the Museum of Art and Natural History, the Ethnological Museum, the University Chapel, the Faculties of Architecture and Fine Arts, multifamily housing for professors, University Radio, space for Theatre and Cinema, an open-air auditorium, and a recreational swimming pool (artificial beach)²⁸. Only the Canteen building was completed, opening in 1961.

Despite some attempts at a general urban revision in the 1960s and early 1970s, it was only after the democratic revolution of April 25, 1974, that new buildings for the faculties scattered throughout the city were cons-

²³ *Inauguração do Edifício da Reitoria da Universidade de Lisboa* (Lisboa: s.n., 1961) [13], available at <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=3887869> (Consulted on 9th February 2025).

²⁴ "Castelinho. A primeira casa de Farmácia e da Cidade Universitária", *ULISBOA – Revista da Universidade de Lisboa* (30 out. 2024) 20-23, available at: <https://www.ulisboa.pt/sites/default/files/documents/publication/2024/ulisboa30net.pdf>

²⁵ *Inauguração do Edifício da Reitoria da Universidade de Lisboa*, [14]

²⁶ *Plan Preliminar para la Urbanización de la Ciudad Universitaria de Lisboa*.

²⁷ Patrícia Pedrosa, *Cidade Universitária de Lisboa (1911-1950). Gênese de uma difícil territorialização* (Lisboa: Edições Colibri, 2009) 154-155.

²⁸ Pedrosa, *Cidade Universitária de Lisboa*, 155-158.

tructed within the University City of Lisbon. However, the logic adopted remained the same as the one that had guided the original constructions: the “building-by-building” approach, territorial fragmentation, without a spatial plan or relationship with the city or neighboring urban realities, as concluded by architect Patrícia Pedrosa²⁹.

An Old Life for the New University City of Lisbon

With the inauguration of the buildings along the main avenue of the University of Lisbon³⁰, between 1957 and 1961, near Campo Grande, various academic and cultural events, previously scattered across different areas of the city, began to take place there. The construction of the Aula Magna, for instance, an extraordinary auditorium with a capacity of 1,547 seated places, integrated into the building of the Rectorate, would allow the holding of academic activities (ceremonies and congresses) as well as various cultural performances (music, theatre, poetry)³¹ for larger audiences³² and with better technical conditions and comfort.

As the then rector, Professor Marcello Caetano, stated in the inaugural speech for the new university auditorium: “It was indispensable that the University could fully participate in its responsibilities in Portuguese cultural life, having appropriate venues for its own solemnities, without having to beg for borrowed rooms and suffer perhaps embarrassing refusals³³.”

It is undeniable that students, professors, and staff of the University of Lisbon, since then, have had access to working conditions, spatial arrangements, technical facilities, and comfort that the centenary buildings they

²⁹ Pedrosa, *Cidade Universitária de Lisboa*, 159

³⁰ The toponymic designation of the location as Alameda da Universidade was only made official in 1970, by a decree of 31st March. The toponym is bounded by Campo Grande and the Rectorate building. Information available at <https://informacoeseservicos.lisboa.pt/contactos/diretorio-da-cidade/jardim-da-alameda-da-cidade-universitaria> (Consulted on 12th February 2025).

³¹ Clara Moura Soares and Maria João Neto, “The Aula Magna of the University of Lisbon (Portugal): an architectural and artistic project for academic activities, cultural displays, and political interventions” (in press).

³² It was, at the time, the largest performance venue in the country. “É a maior do País. A ‘Sala Magna’ da Reitoria da Universidade Clássica de Lisboa”, *Diário de Notícias* (1st December 1961) 1 e 7.

³³ “O novo edifício da Reitoria da Universidade de Lisboa foi solenemente inaugurado pelo Chefe do Estado” *Diário de Lisboa* (3rd December 1961) 1.

were previously housed in could not offer. However, it is also evident that the social interaction among students that the new campus, now concentrated into a university setting, could provide, fell far short of expectations.

The testimony of the poet Gastão Cruz (1941-2022), who was then a student in the Germanic Philology course at the Faculty of Humanities, published in the student magazine *Grafia* (the publication of the students of that faculty), stands as an unequivocal witness to this:

“... there is much talk about socialising. But what kind of socialising do we actually have, if we don't count the occasional gathering on Student's Day, which, in fact, only in a very limited way facilitates our contacts? What kind of socialising is being spoken of, if almost a type of socialisation, generally showing frivolity and the waste of words, has become institutionalised in the daily university life, a classic symptom of national ignorance?”

Focusing on the role of student associations in cultural activities, which was absent due to the effects of Decree 40.900 of 1956, a key moment that sparked the severe academic crisis which would unfold later, Gastão Cruz continues:

“To this pseudo-socialising, superficial and corrupting, let us oppose a socialising planned and led by the students themselves, meeting their needs as a theory and practice of humanisation. Between the ivory tower of individualism and a false socialising which is nothing more than a form of stupefaction, it is urgent to build another kind of social interaction, one that, in addition to realising the impulse for fellowship among Portuguese students, makes them more cultured and, consequently, more human. But for this, we must organise it³⁴.”

The eagerness of university students to participate in multiple dimensions of academic life is undeniable, at a time when, still far from the democratisation of access to higher education, they belonged to a social elite destined to fill senior positions in the state and in companies. This is the paradigm of the “Cultural University,” and, in a sense, the effects of the Higher Education reform project defended by the “Democratic Renewal” movement, created in 1932, began to be felt³⁵.

³⁴ Gastão Cruz, “O movimento associativo e a Cultura”, *Grafia* 2, Revista não periódica dos Estudantes da Faculdade de Letras de Lisboa (maio 1962) 22. Archive of the Mário Soares and Maria Barroso Foundation, available at <http://casacomum.org/cc/visualizador?passa=07974.010> (Consulted on 27th January 2025).

³⁵ Artur Manso, “O Projecto de Reforma do Ensino Superior no Movimento da Renovação Democrática (1932)”, in *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psico-pedagogía*, ed. A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva e L. Almeida (Coruña: Universidade da Coruña, 2007) 2873-2884.

Photographs and video records made of some events, many of which were only made available for public consultation in recent years, stand as the most indisputable evidence of this. The packed auditoriums at the occasion of the First National Congress of Archaeology, held at the Faculty of Humanities, from December 15 to 20, 1958³⁶; the theatrical performance of final-year students from the Faculty of Law, held on February 18, 1960, which included university sketches, songs, and dances³⁷; or the classical music concert for university students, with baritone José de Oliveira Lopes, accompanied by pianist Tânia Achot, held on November 2, 1973, at the Rectorate of the University of Lisbon³⁸, are some examples.

Alongside these events, and others related to music, cinema, theatre, literature, and the fine arts, which are not detailed here, it is important to highlight, for their participatory relevance, the popular Summer Courses at the Faculty of Humanities, which had a tradition even before the establishment of the University City, intended for both national and international students. During the 38th Summer Course, held in the summer of 1973, a report for the weekly news programme TV7 on RTP1 mentioned around 500 participants. People of all ages and from countries such as Spain, England, France, Germany, as well as Persia, Poland, and the United States³⁹, were provided with an expanded knowledge of Portuguese culture and traditions through cultural activities and study visits (Fig. 6).

Students expected that universities, beyond professional preparation, could be spaces of culture, in line with the fundamental idea of the University as defended by Ortega y Gasset in *Misión de la Universidad*⁴⁰. Therefore, it was the students who fought the most for the change in the paradigm of the University under the Estado Novo regime.

³⁶ "I Congresso Nacional de Arqueologia", RTP1, National News Bulletin of December, 15th December 1958, RTP Archive, available at <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/i-congresso-nacional-de-arqueologia/> (Consulted on 8th February 2025).

³⁷ "Espetáculo dos estudantes da Faculdade de Direito", RTP1, Originals of the Report of January, 18th February 1960, RTP Archive, available at <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/espetaculo-dos-estudantes-da-faculdade-de-direito/>

³⁸ "Concerto para estudantes universitários", RTP1, National News Bulletin of December, 2nd December 1973, RTP Archive, available at <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/concerto-para-estudantes-universitarios/>

³⁹ "Cursos de férias para estrangeiros", RTP1, TV7, 15th July 1973, RTP Archive, available at <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/cursos-de-ferias-para-estrangeiros>

⁴⁰ Text published in Madrid in 1930 and translated into Portuguese in 1946, with publication by the Seara Nova group, an ideological opponent of Salazarism. "Missão da Universidade" (Lisboa: Seara Nova, 1946).



Figure 6. Participants of the summer course at the Faculty of Arts of Lisbon, leaving the Jerónimos Monastery. 11th August 1934, PT/TT/EPJS/SF/001-001/0031/18131. Available at: <https://digitalq.arquivos.pt/details?id=1016257>

The Academic Crises of the 1950s and 1960s in Portugal: Student Protest and the Struggle Against the Dictatorship

With the growing dissatisfaction among students in response to a traditional university system, disguised by outward appearances of modernity, the academic crises soon took over university spaces, just a few years after the inauguration of the University City in the capital. However, from the early years of the Military Dictatorship established in 1926, students were already at the forefront of resisting the regime, in light of the legislation that had been passed regarding public higher education.

In the 1930s, legislation imposed the model of the University as an “organic corporation of masters and students,” significantly limiting student associations’ life and extracurricular activities—that is, activities beyond teaching at institutions of higher learning. To this end, student associations were placed under the organic dependency of university governing bodies (Senate, Rector, and School Councils).

The confrontations that occurred on April 28, 1931, at the Faculty of Medicine, then located at Campo dos Mártires da Pátria, in front of the Ministry of Education building (at the corner with Travessa do Torel)⁴¹, with

⁴¹ “Universidade de Lisboa. A instalação das suas Faculdades”, *Diário de Notícias* (5th July 1929) 1.

a replica in the Porto Academy the following day, would go down in history (Fig. 7). The strike, subversive cries against the Dictatorship, and the hoisting of red flags on the building windows, associated with Soviet Russia, led to a heavy police intervention, resulting in numerous arrests and severe injuries, under the pretext of maintaining order and accusations of infiltration by non-academic persons in the insurrection⁴².

From 1935 onwards, within the Antifascist Academic Bloc (BAA), an organisation created by Álvaro Cunhal (1913-2005), and in solidarity with the Spanish Republic during the Civil War, students continued to fight on the front lines against the Dictatorship. The creation of the BAA was one of the first organised efforts to combat political repression, censorship, and the oppression imposed by the Estado Novo regime, primarily focusing on mobilising students.

However, with the end of World War II in 1945, the student struggle gained momentum within the newly formed Movement of Democratic Youth Unity (MUDJ) in Lisbon. Hopes for renewal and the democratisation of the regime grew among university circles, fuelled by the defeat of international fascisms.

Yet, it would be the promulgation of the controversial Decree-Law No. 40.900, on December 12, 1956, already briefly mentioned, through which Oliveira Salazar sought to impose, by law, the limitation of student associa-



Figure 7. Student riots at the Faculty of Medicine, 28th April 1931. PT/TT/EPJS/SF/001-001/0019/0560F. Available at: <https://digitalq.arquivos.pt/viewer?id=1212749>

⁴² “O Conflito Académico. O que se passou em Lisboa e no Porto com os Estudantes”, *Diário de Lisboa* (29th April 1931) 1.

tions' freedom, removing even competencies they had been exercising in the social and cultural fields⁴³, that would lead to the first major manifestation of higher education students against the regime. At that time, the battle fought in the two Portuguese universities of Lisbon and Coimbra, supported by important intellectuals such as António Sérgio, for whom "education is the art of emancipating men"⁴⁴, challenged the regime, Salazar's law was suspended, and student associations grew in prestige across the country. The 1958 presidential elections and the candidacy of Humberto Delgado (1906-1965), a dissident general of the regime⁴⁵ who would become popularly known as "the fearless general," involved many young people who were awakened to the antifascist struggle. This was a time when repression against student associations and the growth of "student syndicalism" increasingly caused dissatisfaction among young university students⁴⁶.

The 1960s, all over the world, were marked by youth struggles. Reflecting the various social, political, and cultural changes occurring in countries like France, Spain, Italy, Germany, Greece, former Czechoslovakia, the United States, Argentina, and Brazil⁴⁷, these movements were far more than mere protests against educational systems. They were crucial to the development of Western democracies, influencing educational reforms, the strengthening of civil and social rights, and a greater openness to new forms of political and cultural thought⁴⁸.

In Portugal, within the University, the idea of establishing a National Union of Students, similar to those in other countries like the United Kingdom or Brazil, was conceived in 1961. However, it was from the academic crisis of 1962 that the student movement became one of the most active fronts of the fight against the dictatorship, with student associations increasingly

⁴³ These activities included, among others: "a habitação, a alimentação, a vida em comum, a educação física, a saúde, o conhecimento do Mundo e das várias formas de cultura humana, o seguro, a escolha de carreira e o emprego". *Diário da República*, 12th December 1956, Decree-Law No. 40.900 Ministério da Educação Nacional, Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes, 1895.

⁴⁴ António Sérgio, *Antologia sociológica*, 7^o caderno (Lisboa: ed. do autor, 1957) 9.

⁴⁵ Ana Sofia Ferreira, "As eleições no Estado Novo", *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, Porto 3rd Series, vol. 7 (2006) 205-207, available at <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3769>

⁴⁶ Garrido, *A Universidade e o Estado Novo*, 134-135.

⁴⁷ Andrés Payà Rico e José Luis Hernández Huerta (eds.), *History of Education & Children's Literature. Special Issue Students in action during the «long 60s»*, XIV / 2 (2019), available at <http://www.hecl.it/>

⁴⁸ Augusto Santos Silva, "The symbolic politics of cultural heritage: a view from Portugal", *Sociologia. Problemas e Práticas* 104 (2024), 9-21, <https://doi.org/10.7458/SPP202410431194>

assuming the role of “corporate trade unions”⁴⁹. Students, adopting typical labour-related protest tactics, directly contested the regime with strikes and demonstrations. The 1962 generation, which the dictatorship responded to with brutal violence, marked a new era in the struggle for freedom in Portugal, and students became one of the most active forces in the fight against the authoritarian, autocratic, and corporatist political regime that characterised the Estado Novo, without the regime ever managing to provide them with convincing responses until the fall of the dictatorship on April 25, 1974⁵⁰.

The banning of the first National Student Meeting, scheduled for March 9, 1962, in Coimbra, followed by the prohibition of celebrating Student Day on March 24 in Lisbon⁵¹, sparked the fuse that led university students to rise up dramatically against the political power. This revolt involved strikes, classroom boycotts, besieged university buildings, police charges, and mass arrests, in one of the most expressive uprisings against the Estado Novo. “Unity today for union tomorrow”⁵², was one of the slogans distributed in leaflets early in March that year, and it became inextricably linked to this student movement, with significant repercussions on the relationship between students and political power. In a matter of months, the issue of defending university autonomy transformed into a direct confrontation with police repression and censorship, leading to the resignation of the Rector of the University of Lisbon, Marcello Caetano, in April, in protest against the regime’s repressive tactics, and the imprisonment and suspension of numerous students from Lisbon and Coimbra. However, the effects were also felt within the government, with the Director-General of the International and State Defence Police (PIDE), the political police of the Salazarist Estado Novo, Homero de Oliveira Matos, being dismissed during the 1962 academic crisis.

The Portuguese student movement grew throughout the 1960s, becoming increasingly politicised. Ideals such as liberty and equality inspired students in their struggle not only against the dictatorship but also against the war in Africa, to which they did not want to be sent.

⁴⁹ Garrido, *A Universidade e o Estado Novo*, 133.

⁵⁰ José Medeiros Ferreira, “O movimento estudantil como motor da democratização da Universidade e da liberdade em Portugal”, *Ler História* 62 (2012) 173, available at <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.617>

⁵¹ It is not known exactly when Student Day was first celebrated; however, it would become significant from 1957, as a reaction to the promulgation of Decree-Law No. 40,900 of 12th December 1956. Ferreira, *O movimento estudantil*, 174.

⁵² “Unidad hoy para la unión de mañana”.

In 1965, academic authorities attempted to replace Student Day with University Day. In Lisbon, University Day in 1965 was celebrated on January 21, just hours after a wave of student arrests by the PIDE, who accused them of being Communist Party militants, with around fifty students detained at Aljube prison⁵³.

The student movement was once again thrown into turmoil, and by October 1965, another repressive action targeted hundreds of students. The months of protest culminated in the imprisonment of key student leaders, the exclusion of 53 students from all universities in the country, and the suspension of 124 students from their schools during exam periods⁵⁴.

In 1968, fueled by the protests of French students in “May 1968,” where they had become important protagonists in history, and in the context of Oliveira Salazar’s replacement by Marcello Caetano as Prime Minister⁵⁵, young Portuguese students began to hope for change, viewing it as an opportunity to strengthen collective mobilisation in the fight for a “New University” as an inseparable element of a “New Society”⁵⁶. This set the stage for a new academic crisis, similar to those seen in France just months earlier, rooted in the growing student demands for the democratisation of education and university management. The crisis would intensify in 1969, when President Américo Thomaz (1894-1987) visited the University of Coimbra on April 17th to inaugurate the Mathematics Building. During the official ceremony, the President of the General Board of the Coimbra Academic Association was prevented from speaking, which sparked protests among students. These protests escalated, eventually triggering a general strike for classes and exams, with student participation of about 85%⁵⁷. In response, the government ordered the closure of the University of Coimbra on May 6th. On June 22, 1969, university students protested against the Estado Novo during the final of the Portuguese Cup between the Coimbra Academic Association and Sport Lisboa e Benfica⁵⁸, and strikes continued until September.

⁵³ Eliana Gonçalves de Oliveira, *Aljube, uma cadeia política*, Master’s Dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova (Lisboa, 2012) 22, available at <https://run.unl.pt/handle/10362/9390>

⁵⁴ Ferreira, *O movimento estudantil*, 178.

⁵⁵ António de Oliveira Salazar suffered a fall in August 1968 that would greatly limit him.

⁵⁶ Miguel Cardina, “Movimentos estudantis na crise do Estado Novo: mitos e realidades”, *ecadernos CES* 01 (2008) 68, DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.101>

⁵⁷ “Crises académicas nos anos 60”, *Infopédia. Dicionários Porto Editora*, available at [https://www.infopedia.pt/artigos/\\$crises-academicas-nos-anos-60](https://www.infopedia.pt/artigos/$crises-academicas-nos-anos-60) (Consulta: 10.01.2025).

⁵⁸ Miguel Cardina, *A Tradição da Contestação. Resistência Estudantil no Marcelismos* (Coimbra: Angelus Novus, 2008) 81.

Figure 8 - "Plenary in front of the Faculty of Arts," 1962, Mário Soares Foundation / DAP - Artur Pinto Documents, Available at: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06895.002.011>



Figure 9 - "Plenary of students during the 1962 Academic Crisis, in front of the Rectorate, Lisbon," c. March - April 1962, Mário Soares Foundation / DAP - Artur Pinto Documents, Available at: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06895.002.002>

The most "harsh and radical" student struggle⁵⁹, this time focused in Coimbra, would lead to the resignation of the Minister of Education, the change of Rector, and the sending of insubordinate students to the colonial war as traitors to the nation.

⁵⁹ Luís Reis Torgal, "A Universidade em Portugal em período de transição para a democracia e para o neoliberalismo", *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), (2015) 156, DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.008>

After the death of Oliveira Salazar, under the pretext of an education reform led by Minister José Veiga Simão (1929-2014) in 1971, aimed at attempting to pull Portuguese universities out of the deep crisis they were mired in, the dictatorship responded with increased violence to the growing popular dissent and increasingly politicised student struggles. Despite efforts at modernisation, universities continued to protest with strikes and plenaries, students were imprisoned or expelled, student associations were shut down, and the so-called “gorilas” from the Ministry of the Interior –vigilantes tasked with exerting police control over student activities⁶⁰– occupied faculties to prevent new “subversive and revolutionary” movements. The strong student resistance to this measure led, months later, to the withdrawal of these officials from the institutions where they had been placed⁶¹.

This was the atmosphere in Portuguese universities at the end of the Estado Novo, on the eve of the pril 25th, 1974 Revolution, a time when students were the social category most affected by the regime’s repression, making up more than a third of all political prisoners⁶².

It was, however, in this tumultuous and painful journey that thousands of young people realised the importance of participating in and fighting for their rights and for democracy, in a struggle that extended far beyond the confines of education.

University City of Lisbon: The Stage of the Serious Academic Crisis of 1962

Since the promulgation of Decree-Law 40.900 of 1956, the issue of student associations and extra-curricular activities remained unresolved in Portuguese universities, causing significant dissatisfaction within the student community.

The celebrations for Student Day, scheduled for March 24th–26th, 1962, which were to be banned by the Minister of National Education, Manuel Lopes de Almeida (1900-1980), and marked by an ostensible police presence, coincided with a new university reality in Lisbon. The newly built, grand, and modern facilities had, in some way, contributed to the strengthening of both expectations and the student movement’s power of mobilisation.

⁶⁰ *Diário do Governo*, 1st Series, No. 14 (17th January 1973) 81-82. Decree-Law No. 18/73, of 17th January.

⁶¹ Torgal, *A Universidade em Portugal*, 157.

⁶² Guya Accornero, *Efervescência Estudantil Estudantes, acção contenciosa e processo político no final do Estado Novo (1956-1974)*. PhD Thesis in Social Sciences, specialising in Historical Sociology, Instituto de Ciências Sociais (Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009) 2

The 1962 Student Day programme, which bore little difference from those held previously, now took place in a true University City, or “workers’ city of science,” as the government referred to it at the time. This included the Santa Maria School Hospital (opened in 1953), the University Stadium (opened in 1956), where a sports festival was planned, the Faculties of Law and Humanities (opened in 1957 and 1958, respectively), the Rectorate building, and the Student Centre’s Restaurant and Social Area at the University City of Lisbon, i.e., the Canteen (both inaugurated in 1961), where a cultural evening and a dinner event were planned.

In response to the ban, the University of Lisbon decided to strike in protest, with the University of Coimbra expressing solidarity. This resulted in a massive gathering of students in the University City of Lisbon, which was violently repressed by the police.

The press of the time practically silenced the events, publishing only a discreet notice from the Ministry of National Education regarding the cancellation of the student initiatives. In this notice, it was stated: “Regarding a projected commemoration of the ‘Student Day,’ elements of clearly subversive action attempted to divert some university, secondary school, and even primary school students from academic activities under the pretext of meetings, discussions, and social events to be held in Lisbon on the 24th, 25th, and 26th”⁶³.

Photographs, television footage⁶⁴, and subsequent testimonies from some of the participants give us some sense of the scale of the events. Thousands of students gathered in the same space, framed by the monumental buildings newly constructed by the regime, displaying banners with slogans such as: “United for Student Day,” “United we shall overcome,” and “You were offended: mourn. Only united can we triumph”⁶⁵.

At a time when university access was selective, conservative in ideology, and elitist in its societal position, the physical concentration of faculties in one space amplified student meetings and collective mobilisation for common causes. One such cause was the demand for the management of the new university canteen by the student associations of Lisbon, which led to multiple student protests and eventually to shared management with a university committee (the Administrative Commission of Academic Facilities).

⁶³ “O dia do estudante”, *Diário de Lisboa* (25th March 1962) 9.

⁶⁴ “A Crise Académica de 1962”, Television News of 26th March 1962, RTP Archive, available at <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/crise-academica-de-1962-2/>

⁶⁵ “Unidos por el Día del Estudiante”; “Unidos, venceremos”; “Fuiste ofendido: ponte de luto. Solo unidos podremos triunfar.”



Figure 10. "Plenary at the University Stadium," 24th March 1962, Mário Soares Foundation / DAP - Artur Pinto Documents, Available at: <http://casacomum.org/cc/visualizador?passa=06895.002.013>



Figure 11. "Grafia," No. 2, May 1962, Mário Soares Foundation / DSC - Sottomayor Cardia Documents, (cover and page 1). Available at: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07974.010>

Accused of "suspicious ideological movements," repressed by the political police during a plenary meeting on the afternoon of March 24th, 1962, at the University Stadium (Fig. 10), and prevented from holding the dinner at the Canteen, students declared "academic mourning," a term chosen to avoid the prohibited word "strike," which would continue for several months due to the failure of negotiations with the government (Fig. 11).

From that point onward, the university effectively became a significant stage of regime dissent and a space for democratic aspirations, accompanying the successive crises faced by the dictatorship until the overthrow of the Estado Novo regime on April 25th, 1974.

The reopening of student associations, such as the one at the Faculty of Humanities at the University of Lisbon on April 29th, 1974, became a symbol of change and a historic milestone, immortalised through various photo-



Figure 12. "Faculty of Arts: the reopened association and the most attended meetings ever," 29th April 1974. PT/TT/EPJS/SF/010/08230/001/033^a. Available at: <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=8058559>



Figure 13. Students on the main staircase of the Faculty of Arts of Lisbon, 29th April 1974. Available at: <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=8058558>

graphic records. On the same day, a General Student Meeting was held at that faculty, the most attended in its history, where topics such as: the general reform of education; the restructuring of student activism; and the union of all Portuguese students were discussed, as seen in the banner placed at the main entrance of the building (Figs. 12 and 13).

Images of joy spread to various faculties of the University of Lisbon and across the country, with general student meetings and various actions expressing solidarity with the military coup that had overthrown the Estado Novo regime in Portugal. For instance, students from the Faculty of Law is-



Figure 14. "Applause from Law students for the arrest of the head of the secretariat," 29th April 1974, PT/TT/EPJS/SF/010/08230/001/031^a. Available at: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=8058557>



Figure 15. The head of the secretariat descending the main staircase of the Faculty of Law of Lisbon, accompanied by three soldiers, 29th April 1974. Available at: <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=8058556>

sued a public declaration affirming “their readiness to stand by the struggles, aspirations, and victories of the Portuguese people in the radical transformation of Portuguese society, and specifically regarding the content of education and its radical change”⁶⁶ (Figs. 14 and 15).

Subsequent phases of the student movement for the democratisation of education were gradually incorporated into the new regime’s “normalisation of school life,” as it was then termed. These included: the replacement of repressive education laws; the eradication of all fascist elements from schools, starting with Education Minister Veiga Simão; the dismantling of existing fascist organisations in universities; and, notably, the defence of the universities’ autonomous management in various domains. One of the most evident consequences was the increase in the number of candidates for education at all levels, including higher education, which rose from around 38,500 in 1968 to 80,919 by 1980⁶⁷—just six years after the April Revolution.

Dictatorship and Freedom: Identities of the Spirit of Place and the Heritage of the University City of Lisbon

Sponsored by the Estado Novo regime, the urban complex of the University City of Lisbon suffered from this association after the establishment of democracy in 1974.

Neglected within the context of mid-20th-century Portuguese architectural and artistic production, the three buildings of the University City of Lisbon designed by Porfírio Pardal Monteiro – the Rectorate and the Faculties of Letters and Law – only gained detailed scholarly attention during the celebrations of the centenary of the creation of the University of Lisbon in 2011⁶⁸.

In 2013⁶⁹, following the research carried out, the process of classification for the complex of buildings comprising the Reitoria and the Faculties of Law and Letters as national monuments of cultural significance was initiated. The process culminated in their classification, along with the surroun-

⁶⁶ “Declaração dos alunos da Faculdade de Direito de Lisboa”, *Diário de Lisboa* (2nd May 1974) 2.

⁶⁷ Torgal, *A Universidade em Portugal*, 157. Belmiro Gil Cabrito, Luísa Cerdeira, Ana Nascimento and Pedro Ribeiro Mucharreira, “O Ensino Superior em Portugal: Democratização e a Nova Governação Pública”, *Revista Educere Et Educare*, vol. 15, nº 37 (Oct/Dec.2020) [11], DOI: 10.17648/educare.v15i37.23968

⁶⁸ Pascoal, *A Cidade do Saber*.

⁶⁹ *Diário da República*, 2nd Series, No. 13, 1 (10th July 2013).

ding Alameda da Universidade (University Avenue), as a National Monument in 2023 (Figs. 16 to 25), supported by the following arguments:

“The University City of Lisbon, which has been the formative environment for many prominent national figures, constitutes a remarkable and emblematic work from the golden age of public works and the entire 20th-century national architectural output. The buildings combine, in an extensive and meticulously planned project, values of classicism and solemnity with solutions of deliberate modernity. The buildings, articulated through the Alameda da Universidade, stand as dignified urban references, not only for the institution and the public programme they represent but also for the city itself⁷⁰.”

In addition to its material dimension, an intangible feature is also highlighted in the legislative document, referring to “the genius of its creator, its significance as a remarkable testimony of historical experiences and events, its intrinsic aesthetic, technical, and material value, its architectural, urbanistic, and landscaping design, and its scope and what it reflects from the perspective of collective memory”⁷¹. This is a matter of *Les Lieux de Mémoire*, popularised by Pierre Nora⁷², imbued with the *Spiritus Loci*, as articulated by ICOMOS in the Quebec Declaration, which values both tangible and intangible heritage and their mutual interaction⁷³.

Regardless of the classification of this heritage, it is crucial to continue to invest in its study, preservation, and dissemination, “adopting the values of the past as a starting point for the advancement, in freedom, of knowledge and education for the future,” as expressed in the Alcalá Declaration⁷⁴.

While the research conducted has provided a historical understanding of the commissioning and construction process and a solid interpretation of the artistic ensemble, leading to the opening of the classification process, it has also brought about increased responsibility. This heritage is subject

⁷⁰ “La Ciudad Universitaria de Lisboa, que ha sido el entorno formativo de muchas figuras nacionales destacadas, constituye una obra notable y emblemática de la edad de oro de las obras públicas y de toda la producción arquitectónica nacional del siglo XX. Los edificios combinan, en un proyecto extenso y meticulosamente planificado, valores de clasicismo y solemnidad con soluciones de modernidad deliberada. Los edificios, articulados a través de la Alameda de la Universidad, se erigen como referencias urbanas dignas, no solo para la institución y el programa público que representan, sino también para la ciudad misma”.

⁷¹ Presidency of the Council of Ministers, Decree No. 25/2023 of 22nd September, *Diário da República, 1st Series, No. 185* (22nd September 2023) 14-15.

⁷² Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de la mémoire*, [Paris] : Gallimard, 1984

⁷³ ICOMOS, *Québec Declaration – On the Preservation of the Spiritu Loci*, 2008, available at <https://whc.unesco.org/uploads/activities/documents/activity-646-2.pdf>

Conjunto constituído pelos edifícios da Reitoria, da Faculdade de Direito e da Faculdade de Letras, incluindo o património móvel integrado, e pela Alameda da Universidade

Lisboa
Freguesia de Alvalade
Concelho de Lisboa

▲ Conjunto de interesse nacional / monumento nacional (MN)
△ Zona geral de proteção (ZGP)

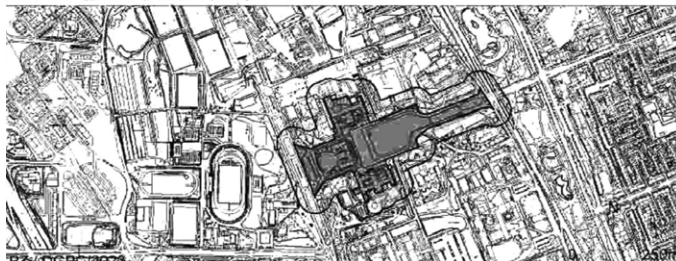


Figure 16. Image taken from the *Diário da República* of 22nd September 2023, with the identification of the group of buildings classified as National Monument and its corresponding General Protection Zone.



Figure 17. Aerial view of the University City of Lisbon, extracted from Google Maps, 10th January 2025.

to significant wear and tear due to the nature of its usage. The academic life, with its fluctuations in student numbers and the evolution of teaching programmes and methodologies, places considerable functional and spatial demands on buildings dating from the 1950s.

The need to rethink and expand spaces, particularly within the two faculties, has already led to alterations, which have not always been in line with the historical and artistic importance of the pre-existing structure. The very location of the complex, which quickly became a developed urban hub within the city, saw the access avenue transform into a busy thoroughfare,



Figure 18. General view of Alameda da Universidade with the Rectorate buildings (in the centre), and the Faculties of Law (on the left) and Arts (on the right).



Figure 19. West façade of the Rectorate building of the University of Lisbon, photo by Teresa Soares, 15th February 2025.



Figure 20. General view of the main façade of the Faculty of Arts, photo by Teresa Soares, 15th February 2025.



Figure 21. General view of the Faculty of Arts building from Alameda da Universidade, photo by Teresa Soares, 15th February 2025.



Figure 22. Main façade of the Faculty of Arts, photo by Teresa Soares, 15th February 2025.

regularly traversed by a significant volume of vehicular traffic.

In order to enhance and safeguard its value, the implementation of an integrated management plan is required. Such a plan would continue to promote the study of the complex, both in its material and intangible dimensions, and further support its dissemination.

Final Remarks

It is evident that the university models of Germany and North American campuses had a significant influence on the model adopted by Oliveira Salazar for the projects of the Portuguese University Cities, with a particular parallel to the monumental architecture of the Città Universitaria in Rome, designed by Marcello Piacentini for Mussolini⁷⁵. The classical grandeur and monumental scale, with porticos supported by pilasters, and the artistic decoration integrated into the architecture, featuring bas-reliefs inspired by Greco-Roman motifs, were decisive references drawn by Porfírio Pardal Monteiro during his trip to Rome in 1938, when he was preparing the first drafts for the University City of Lisbon.

The construction of the University City in Lisbon was part of the broader public works plan for national development in the late 1930s and early 1940s. However, several factors made the realisation of this project difficult and protracted. The premature death of the Minister of Public Works, Duarte Pacheco, in 1943, the impact of the Second World War on the scarcity and rising costs of materials, as well as the challenging financial management of so many ongoing projects, were decisive in slowing the progress of the University City of Lisbon. In addition to these factors, which were significant, there was also Oliveira Salazar's greater commitment to the University City of Coimbra, his *Alma Mater*.

Although the first buildings were inaugurated throughout the 1950s and early 1960s, the idea of a university campus near Campo Grande, in a developing area of the city, was not fully realised during the regime's existence, as many of the planned buildings would not be constructed in this period. The buildings for the Faculties of Science, Psychology and Education Sciences, Pharmacy, Dentistry, and the Institute of Social Sciences were only implemented from the 1980s onwards⁷⁶. These now form part of ten of the eighteen schools of the University of Lisbon, alongside the Rectory, the The Canteen, and the University Stadium.

Therefore, one can speak of a project by the regime for the Universi-

⁷⁵ Fabrizio Di Marco, "La Città Universitaria di Roma. Dal Piano Aperto di Gustavo Giovannoni alla 'Piccola Città Raccolta' di Marcello Piacentini", in *Arquitectura Universitaria. Ciudades Patrimonio Mundial*, ed. Javier Rivera Blanco (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2018) 301-314.

⁷⁶ Maria João Neto and Ana Mehnert Pascoal, "Cidade Universitária: ciência, espaço e função", in Marta C. Lourenço and Maria João Neto (Coord.), *Património da Universidade de Lisboa* (Lisboa: Tinta da China, 2011) 190.

ty City in the capital, which was partially unsuccessful, not only in terms of construction, as a material assertion of power but also in terms of the moral assertion of that power over the university community, and particularly over the students. A few years after the inauguration of the first buildings in the new University City of Lisbon, the students would react vehemently to the regime's forceful approach, particularly when it prevented the symbolic celebration of the Student's Day in March 1962. This event, which triggered the severe academic crisis of 1962, with several repercussions throughout the 1960s, would play a decisive role in the downfall of the dictatorship in April 1974, a regime that had dominated the country for more than four decades. It also contributed to the transformation of university spaces into places of democratic assertion and freedom.

In 2025, half a century after the revolution, the University City of Lisbon still stands as a testament to monumental architecture of high technical and material quality, involving some of the most notable architects and artists of the time. Moreover, the memories of the past and the experiences associated with the place, which give strength to its *Spiritus Loci*, remain. This represents the intangible dimension⁷⁷ of the heritage of the University City of Lisbon, which is composed of academic crises, repression, and violence, but also of significant scientific, cultural, social, and political events that took place there, both before and after 1974. It is also the priceless heritage of the people who have contributed to the history of the University City of Lisbon, among them many of the country's illustrious figures, from politics to literature, history to medicine, and engineering, who graduated from its schools and have taken the name of Portugal far and wide.

The classification in 2023, nearly fifty years after the end of the dictatorship, of the "ensemble formed by the the Rectorate Building, the Faculty of Law, and the Faculty of Humanities, including the integrated movable heritage, and the Alameda da Universidade, as a National Monument, was, as mentioned, the culmination of an extensive research project. This was undertaken as part of the Centenary of the University of Lisbon in 2011, which allowed for an in-depth study of the various heritages associated with the University. However, the recognition of all the tangible and intangible heritage values associated with the place of the University City of Lisbon was

⁷⁷ Laurajane Smith and Natsuko Akagawa (ed.), *Intangible Heritage*, Routledge, New York, 2009.

made possible by the temporal distance from these events. This distance was crucial to formulating more objective perspectives, free from the traumas and intolerance that may colour perceptions of a period which we now seek to leave behind.

References

- Accornero, Guya. *Efervescência Estudantil Estudantes, acção contenciosa e processo político no final do Estado Novo (1956-1974)*. PhD Thesis in Social Sciences, specialising in Historical Sociology. Instituto de Ciências Sociais. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.
- Beese, Christine. "Grand Tour in Reverse: Marcello Piacentini's Tour of Germany in 1930 and 1931". *Architectural Histories*, 4(1): (October 2016): 1-18: DOI: <http://dx.doi.org/10.5334/ah.197>
- Bodenschatz, Harald, Sassi, Piero and Prof. Dr. Welch Guerra, Max, *Urbanism and Dictatorship: A European Challenge, Berlin, München, Boston: Birkhäuser, 2015*. <https://doi.org/10.1515/9783038215134>
- Cabrito, Belmiro Gil, Luísa Cerdeira, Ana Nascimento and Pedro Ribeiro Mucharreira. "O Ensino Superior em Portugal: Democratização e a Nova Governação Pública". *Revista Educere Et Educare*, vol. 15, nº 37 (Oct/Dec. 2020) [11]: DOI: 10.17648/educare.v15i37.23968
- Cardina, Miguel. *A Tradição da Contestação. Resistência Estudantil no Marcellismos*. Coimbra: Angelus Novus, 2008.
- Cardina, Miguel. "Movimentos estudantis na crise do Estado Novo: mitos e realidades". *e-cadernos CES* 01 (2008): DOI: <https://doi.org/10.4000/eces.101>
- Costa, Sandra Vaz. *O País a régua e esquadro. Urbanismo, arquitetura e memória na Obra Pública de Duarte Pacheco*. Lisboa: IST Press, 2012.
- Ferreira, Ana Sofia. "As eleições no Estado Novo". *Revista da Faculdade de Letras HISTÓRIA*, Porto 3rd Series, vol. 7 (2006) 197-212: available at <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/3769>
- Ferreira, José Medeiros. "O movimento estudantil como motor da democratização da Universidade e da liberdade em Portugal". *Ler História* 62 (2012) 173-178: available at <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.617>
- Garrido, Álvaro. "A Universidade e o Estado Novo: De "corporação orgânica" do regime a território de dissidência social". *Revista Crítica de Ciências Sociais* 81 (2008) 133-153: DOI : 10.4000/rccs.656
- Kapp, Paul Hardin. "The University Campus in the United States—As a Desig-

- ned Work to Produce Knowledge; and as an Artefact of Cultural Heritage". *Built Heritage* 2(1) (March 2018): 49-65
- Lane, Barbara Miller. "Interpreting Nazi Architecture: The Case of Albert Speer". In *Ultra terminum vagari: scritti in onore di Carl Nylander*, edited by Börje Magnusson, et al. Rome: Quasar, 1997, 155-169.
- Manso, Artur Manso. "O Projecto de Reforma do Ensino Superior no Movimento da Renovação Democrática (1932)". In *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, edited by A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva and L. Almeida. Coruña: Universidade da Coruña, 2007, 2873-2884.
- Marco, Fabrizio Di. "La Città Universitaria di Roma. Dal Piano Aperto di Gustavo Giovannoni alla 'Piccola Città Raccolta' di Marcello Piacentini". *Architettura Universitaria. Ciudades Patrimonio Mundial*, edited by Javier Rivera Blanco. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2018, 291-316.
- Monteiro, João Pardal. *Para o Projeto Global – nove décadas de obra. Arte, design e técnica na Arquitetura do atelier Pardal Monteiro*. PhD Thesis, Faculdade de Arquitetura, Universidade Técnica de Lisboa, 2012, available at https://pardalmonteiro.com/Para_o_projeto_global-Volume_I.pdf;
- Neto, Maria João and Clara Moura Soares. "Os Edifícios da Cidade Universitária de Lisboa projetados por Pardal Monteiro. Um Património a conhecer". In *Arquitetura Universitaria. Ciudades Patrimonio Mundial*, edited by Javier Rivera Blanco. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2018, 269-289.
- Neto, Maria João Neto and Ana Mehnert Pascoal. "Cidade Universitária: ciência, espaço e função". In *Património da Universidade de Lisboa*, edited by Marta C. Lourenço and Maria João Neto. Lisboa: Tinta da China, 2011, 173-194.
- Neto, Teresa. "Roma 1942: 'A Exposição Universal que nunca aconteceu'. Ecos do planeamento do EUR no quadro da arquitetura portuguesa". *ARTIS, Revista de História da Arte e Ciências do Património* 3 (2015) 136-139.
- Nora, Pierre (dir.), *Les Lieux de la mémoire*, [Paris] : Gallimard, 1984.
- Oliveira, Eliana Gonçalves de Oliveira. *Aljube, uma cadeia política*, Master's Dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova. Lisboa: 2012: available at <https://run.unl.pt/handle/10362/9390>
- Pascoal, Ana Mehnert. *A Cidade do Saber. O Património Artístico Integrado nos Edifícios de Pardal Monteiro para a Cidade Universitária de Lisboa (1934-1961)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.
- Patrícia Pedrosa. *Cidade Universitária de Lisboa (1911-1950). Gênese de uma difícil territorialização*. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

- Payà Rico, Andrés and José Luis Hernández Huerta (eds.). *History of Education & Children's Literature*. Special Issue *Students in action during the «long 60s»*, XIV / 2, 2019: available at <http://www.hecl.it/>
- Pedrosa, Patrícia. "Território e esquecimento: a Cidade Universitária de Lisboa e a memória (1)", *Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura*, ano 6 (Agosto 2005): available at <https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/06.063/434>
- Pereira, Nuno Teotónio. "A arquitectura do Estado Novo como instrumento de inculcação ideológica". In *Arte & poder*, edited by Margarida Acciaiuoli, Joana Cunha Leal and Maria Helena Maia. Lisboa: Instituto de História da Arte, Estudos de Arte Contemporânea, 2008, 193-204.
- Rivera Blanco, Javier. *Declaración de Alcalá sobre la protección, conservación y difusión del patrimonio universitario*. Madrid: Universidad de Alcalá de Henares, 2013.
- Rodrigues, M. L., "Políticas públicas de ensino superior em Portugal (1911-2011)", in *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Ed.), La universidad reformada: Hacia el centenario de la reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires: EUDEBA, 2018: available at <http://hdl.handle.net/10071/28358>
- Rollo, Maria Fernanda. *Portugal e a Reconstrução Económica do Pós-Guerra. O Plano Marshall e economia portuguesa dos anos 50*. Lisboa: Instituto Diplomático – Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2007.
- Rosmaninho, Nuno. *O Poder da Arte. O Estado Novo e a Cidade Universitária de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2006.
- Silva, Augusto Santos, "The symbolic politics of cultural heritage: a view from Portugal", *Sociologia. Problemas e Práticas* 104 (2024), 9-21, <https://doi.org/10.7458/SPP202410431194>
- Sérgio, António Sérgio. *Antologia sociológica*, 7º caderno. Lisboa: ed. do autor, 1957.
- Smith, Laurajane and Akagawa, Natsuko (ed.), *Intangible Heritage*, Routledge, New York, 2009.
- Soares, Clara Moura and Ana Mehnert Pascoal. "Cidade Universitária: um programa decorativo integrado". In *Património da Universidade de Lisboa*, editado por Marta C. Lourenço and Maria João Neto. Lisboa: Tinta da China, 2011, 195-214
- Torgal, Luís Reis. "A Universidade entre a Tradição e a Modernidade". *Revista Intellectus*, ano 7, vol. I (2008): 1-40.
- Tostões, Ana. *Pardal Monteiro*. Lisboa: Círculo dos Leitores, 2010.

El campus universitario como proyecto urbano moderno. El caso del Campus Sausalito (UCV) en Viña del Mar (1968-1971)

The university campus as a modern urban project.
The case of the Sausalito Campus (UCV)
in Viña del Mar (1968-1971)

Anna Braghini*

Profesora Asociada de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

ORCID ID: 0000-0003-3466-0640

Recibido: 21/02/2025
Aceptado: 18/05/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9607

Resumen: Este artículo analiza la propuesta no construida del Campus Universitario Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso (CUS-UCV), elaborada entre 1968 y 1971 por el director la División de Arquitectura y Construcción de la universidad, el arquitecto Arturo Baeza, en el contexto de la Reforma Universitaria chilena. La investigación se centra en determinar en qué medida dicha propuesta constituyó una innovación en términos de integración urbana y reorganización académica, y qué tipo de visión territorial proyectaba en relación con otros modelos de campus desarrollados en Chile durante el mismo periodo. La hipótesis sostiene que

Abstract: This article analyzes the unbuilt proposal for the Sausalito University Campus of the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (CUS-UCV), developed between 1968 and 1971 within the context of the Chilean University Reform. The research investigates to what extent this proposal constituted an innovation in terms of urban integration and academic reorganization, and what kind of territorial vision it projected compared to other university campus models developed in Chile during the same period. The central hypothesis argues that the CUS-UCV was not merely a response to increased student enrollment and institutional transformation,

*anna.braghini@pucv.cl

el CUS-UCV no solo respondió a las exigencias derivadas del aumento de matrícula y los cambios institucionales, sino que también representó una formulación avanzada de planificación territorial, articulando función universitaria e intervención urbana estratégica para la ciudad de Viña del Mar.

El objetivo del estudio es comprender cómo los principios de la Reforma Universitaria se tradujeron en una propuesta de campus concebido como operación urbana. La metodología utilizada es cualitativa, con enfoque histórico-comparativo, sobre la base del análisis de fuentes primarias: el informe original del arquitecto Arturo Baeza, presentado en 1971 a la rectoría de Raúl Allard y conservado en el Archivo Histórico José Vial Armstrong, además de una entrevista realizada por la autora al exrector. El estudio se enriquece con una comparación con el Campus Playa Ancha de la Universidad de Chile (1962-1967), lo que permite contextualizar las estrategias de planificación universitaria del periodo.

Desde un marco teórico que combina la noción de proyecto urbano y el concepto de tipología, el CUS-UCV es interpretado como un sistema abierto y estructurante del territorio. El proyecto retoma principios desarrollados previamente por el Instituto de Arquitectura de la UCV en propuestas como Achupallas y la Escuela Naval, integrando paisaje, infraestructura y forma urbana. Aunque no fue ejecutado, su concepción ofrece una perspectiva alternativa sobre el rol de la universidad en la configuración del espacio urbano durante la segunda mitad del siglo XX en Chile.

Palabras clave: Campus universitario; Proyecto urbano; Reforma Universitaria; Tipología; Planificación territorial.

but rather an advanced territorial planning strategy that linked academic function with urban expansion for the city of Viña del Mar.

The main objective of the study is to understand how the principles of the University Reform were translated into a campus proposal conceived as an urban operation. The research adopts a qualitative methodology with a historical-comparative approach, based on primary sources such as the original report by architect Arturo Baeza –submitted in 1971 to Rector Raúl Allard and preserved in the José Vial Armstrong Historical Archive– as well as an interview conducted by the author with the former rector. The study is further supported by a comparative analysis with the Playa Ancha Campus of the Universidad de Chile (1962-1967), contextualizing planning strategies of that era.

Grounded in the theoretical frameworks of urban project and typology, the CUS-UCV is interpreted not as a collection of functional buildings, but as an open, territorial system capable of structuring future urban transformations. The project draws upon principles previously explored by the UCV School of Architecture, particularly in proposals such as Achupallas and the Naval School, articulating infrastructure, topography, and institutional organization. Although never built, the CUS-UCV provides a complex and alternative perspective on the role of the university in shaping urban space in Chile during the second half of the twentieth century.

Key words: University campus; Urban project; University Reform; Typology; Territorial planning

Campus universitarios en Chile en relación con la enseñanza y el contexto urbano

A comienzos del gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964–1970), el sistema universitario chileno estaba compuesto por ocho instituciones, siendo la Universidad de Chile la más grande e influyente a nivel nacional. Aunque la mayoría de las universidades tenían su sede principal en Santiago, muchas

de ellas contaban también con presencia regional. En términos estructurales, el sistema seguía regido por un modelo heredado de la legislación universitaria de 1879, que privilegiaba la formación profesional por sobre la investigación. En este contexto, las universidades operaban principalmente como espacios de enseñanza y extensión cultural, más que como centros de generación de nuevo conocimiento. El cuerpo docente, en su mayoría compuesto por profesionales exitosos con dedicación parcial, solía alternar la docencia con el ejercicio privado de sus profesiones. Esta doble ocupación, vista como una práctica habitual, limitaba la capacidad institucional para consolidarse como polo de desarrollo académico e innovación, generando un estancamiento en la vida universitaria (Casali Fuentes, 2011:85).

El periodo de la Reforma Universitaria en Chile (1967-1973) marcó un punto de inflexión en la organización académica y espacial de las universidades del país, y no solamente en las que se emplazaban en la capital. De hecho, los primeros signos de crisis se dieron en la Región de Valparaíso ya a partir de octubre de 1963, cuando, después de iniciado el Concilio Vaticano II, se designó al primer rector laico en la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), Arturo Zavala Rojas. Esta designación fue interpretada como una prueba de mayor confianza de parte de la Iglesia hacia sus laicos. Se pudo presumir, además, que esta nueva responsabilidad requería una reordenación de la institución.

Ya desde mediados de la década de los 60 en la Universidad Católica de Valparaíso se hablaba de la necesidad de un plan de reforma universitaria. Se realizaron seminarios bajo la conducción de Luis Scherz, ingeniero químico y sociólogo y profesor de Ingeniería, y del profesor Ataliva Amengual, que se desempeñaba en el Instituto de Ciencias Sociales y Desarrollo. Scherz había estudiado en profundidad el fenómeno de la universidad latinoamericana y sostenía que “las universidades pequeñas y medianas y con menos tradición, incluyendo las fundadas por iniciativa particular, aparecían como las más aptas para admitir rápidos cambios estructurales” (Buono-Core, 2004).

En 1964, Scherz produjo un documento programático llamado Fundamentos de una nueva estructura para la Universidad Católica de Valparaíso, que fue la base para la elaboración de la Constitución Básica (Allard, 2014:135), puesta sucesivamente en acto en 1968.

Fueron varios los factores que se conjugaron para crear el clima en que se desencadenó el proceso de reforma. El hito más emblemático fue sin duda el Manifiesto del 15 de junio de 1967, dado a conocer por la Escuela de Arquitectura y publicado en la prensa de Valparaíso dos días después. Este documento realizó un análisis profundo de la situación de la universidad,

evidenciando sus debilidades y exigiendo su completa reorganización. Además, declaró que la estructura universitaria debía estar “en reorganización” para permitir su funcionamiento futuro sobre la base de nuevas formas y organismos que llevaran a la práctica las metas y fines definidos por la propia comunidad (Manifiesto EA-UCV, 1967).

Los cambios promovidos en el proceso de reforma debían reflejarse en equipamiento e infraestructura, lo cual significó un importante incremento de la capacidad científica y de investigación de la universidad (Allard, 2014:151). El espacio físico fue desarrollado en forma planificada bajo la conducción del arquitecto Arturo Baeza. Se adquirieron numerosas propiedades y se planearon futuras expansiones en núcleos satélites en la Región de Valparaíso. Entre estos se hizo la propuesta para un campus en Sausalito, en la comuna de Viña del Mar que, como declara Allard, habría sido compartido con el BID para poder contar con el apoyo financiero para su realización (Allard, comunicación personal, 9 de mayo del 2025).

El proyecto para el Campus Universitario Sausalito (CUS-UCV) en Viña del Mar jugó un papel clave en la reestructuración y modernización de la universidad, albergando parte de las carreras de Educación y contribuyendo al desarrollo del nuevo modelo institucional.

Dentro de este proceso, la Región de Valparaíso vio también la construcción, lamentablemente parcial, del Centro Universitario en Playa Ancha, de la Universidad de Chile (1962-1967). Este, junto con el proyecto de CUS-UCV representaron no solo una respuesta a las necesidades académicas emergentes, sino también una propuesta alternativa para la integración entre universidad y ciudad. Sin embargo, aún persisten interrogantes sobre cómo esta transformación influyó en la planificación urbana de Viña del Mar y sobre qué grado de innovación representó en comparación con otros campus universitarios chilenos.

En el contexto del crecimiento demográfico y la necesidad de profesionalización de la población chilena en un país en vías de desarrollo, los campus universitarios surgieron como una herramienta estratégica de planificación educativa y urbana. Estos espacios no solo respondieron a requerimientos académicos, sino también a una visión territorial, incorporando criterios funcionales y simbólicos que los vincularon activamente con el desarrollo urbano.

Pablo Fuentes (2007) analiza tres casos emblemáticos, por su escala y relevancia estratégica: los campus de la Universidad Técnica del Estado (UTE), de la Universidad de Concepción y San Joaquín de la Pontificia Universidad Católica de Chile (no construido). Pese a sus diferentes orígenes

institucionales —estatal, laico y católico—, los tres compartieron una organización espacial similar, articulada en torno a un núcleo central que reunía funciones jerárquicas y representativas. Este modelo respondía a un principio de orden público y cívico, donde el espacio universitario se constituía como un centro simbólico de formación y ciudadanía.

El campus de la Universidad de Concepción ha sido particularmente relevante por su estrecha relación con el desarrollo urbano local. La intervención de Emilio Duhart en 1958, impulsada por el rector Ignacio González Gutiérrez, marcó un punto de inflexión al reorganizar el campus mediante un plan regulador que mantuvo el legado de Karl Brunner, pero introdujo una nueva visión moderna del espacio universitario. Se estableció una zonificación pedagógica por áreas del conocimiento —medicina, tecnología, ciencias sociales— que permitió un uso más eficiente del espacio, junto con la creación de centros comunes como el Foro Abierto, concebido como núcleo articulador y espacio de encuentro para la comunidad universitaria (Esparza, 2009).

Sin embargo, la historiografía reciente ha señalado un vacío en el estudio del valor urbano de los campus proyectados durante la reforma universitaria en la Región de Valparaíso, particularmente en su papel en la expansión urbana desde la periferia. Este vacío justifica un análisis enfocado en la experiencia de la Universidad Católica de Valparaíso, cuyas propuestas infraestructurales y territoriales —aún escasamente documentadas— ofrecen claves fundamentales para comprender la relación entre educación superior, arquitectura y ciudad durante el periodo de modernización universitaria en Chile.

La pregunta que guía la investigación es ¿en qué medida la propuesta del Campus Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso, formulada en el marco de la Reforma Universitaria de 1967, representó una innovación en términos de integración urbana y reorganización académica, y qué tipo de visión de desarrollo periférico impulsó en relación con otros modelos de campus universitarios en Chile?

La hipótesis que guía la investigación sostiene que la propuesta no construida del Campus Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso fue más que una respuesta a la expansión de la matrícula y a los lineamientos de la Reforma Universitaria de 1967. Constituyó una formulación innovadora tanto en términos urbanísticos como académicos, al proponer un modelo de campus periférico e interconectado que integraba funciones universitarias con una visión territorial de expansión planificada para Viña del Mar. Esta propuesta, impulsada por el arquitecto Arturo Baeza en conjunto con docentes de la Escuela de Arquitectura de la UCV, planteó una alternativa al modelo funcionalista predominante en otros campus chilenos, concibiendo

el campus como un elemento urbano activo en la estructuración del crecimiento urbano.

El objetivo general del artículo es analizar cómo cambios impulsados por la Reforma Universitaria fueron traducidos en términos de organización espacial y programática, y cuál era la visión urbana implícita en la propuesta y qué impacto habría tenido en el desarrollo urbano de Viña del Mar. Los objetivos específicos son:

1. Examinar el impacto de la Reforma Universitaria de 1967-1973 en la reorganización académica de la Universidad Católica de Valparaíso, en particular en la redefinición del rol de la investigación y su vínculo con el proyecto de infraestructura del Campus Sausalito.
2. Evaluar el papel que habría desempeñado el Campus Sausalito como elemento estructurante dentro de la planificación urbana de Viña del Mar, considerando su inserción en propuestas urbanísticas desarrolladas previamente por la Escuela de Arquitectura de la UCV.
3. Comparar el modelo urbanístico y arquitectónico propuesto para el Campus Sausalito con el de otro campus universitario de la Región de Valparaíso, con el fin de identificar distintas estrategias de emplazamiento, organización y relación entre universidad y ciudad.

La metodología de esta investigación se basa en un enfoque cualitativo de carácter histórico-comparativo, centrado en el análisis del proyecto no construido del Campus Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso. Se emplea una estrategia de estudio de caso que considera fuentes primarias, como planos, memorias técnicas, informes institucionales y documentos elaborados por la Escuela de Arquitectura de la UCV entre 1967 y 1971. En particular, la investigación se fundamenta en el informe presentado en 1971 por el arquitecto Arturo Baeza a la rectoría de Raúl Allard Neumann, documento clave conservado en el Archivo Histórico José Vial de la Escuela de Arquitectura PUCV. A ello se suma una entrevista realizada por la autora al exrector Raúl Allard, que permite contextualizar la propuesta desde una perspectiva institucional. A partir de este corpus, se reconstruye la propuesta arquitectónica y urbana del campus, poniendo especial atención en su organización espacial, su articulación con la reforma académica y su inserción en el territorio de Viña del Mar. Paralelamente, se realiza una comparación con otro modelo de campus universitario de la Región de Valparaíso, con el objetivo de identificar similitudes y divergencias en las estrategias de emplazamiento, integración urbana y configuración programática.

La idea de campus universitario como proyecto urbano

Según Hernán Behm Rosas (1967:68) “el proyecto de un campus es la imagen de la vida universitaria en una fisonomía espacial, cuya trascendencia última encuentra en la concurrencia orgánica de dos condiciones: su adecuación funcional y su expresión”. Según el autor la base de estas relaciones se materializa en el Programa del campus, en el cual radica precisamente su relevancia. Este Programa constituye una síntesis de las políticas institucionales y de los criterios adoptados para la expansión física, expresados a través de un conjunto de directrices y requerimientos espaciales que orientan y condicionan la formulación del proyecto arquitectónico y urbano.

La noción de campus universitario tiene un alcance preferentemente cualitativo sino también en las características de su ubicación y en los rasgos espaciales que son distintivos de su concepción arquitectónica y urbanística. Aldo Borlenghi (2011) ha demostrado cómo el término latino «campus» se utiliza en el lenguaje actual para designar, según su valor en el mundo anglosajón, el conjunto de edificios y espacios que componen una universidad. En el mundo romano, en cambio, a pesar de sus innumerables acepciones, su significado fundamental y genérico, transmitido más tarde al italiano «campo», era el de un espacio libre, contenido dentro de límites concretos o ideales. Más concretamente, el campus identifica, siguiendo el ejemplo del Campus Martius de Roma, un complejo público de carácter lúdico-atlético, destinado genéricamente al ocio de los habitantes de un asentamiento de tipo urbano, pero sobre todo a los ejercicios «militares» y al ejercicio físico

En su diagnóstico sobre la educación superior chilena de los años 60, Behm Rosas (1967) advertía que las universidades del país enfrentaban una creciente desarticulación entre sus estructuras tradicionales y las exigencias derivadas del desarrollo socioeconómico posterior a 1945. El acelerado avance tecnológico, el crecimiento demográfico, la transformación de las estructuras económicas, la emergencia de nuevas actitudes sociales, la expansión global de las comunicaciones y la complejidad creciente de los problemas abordados por las disciplinas académicas exigían repensar el rol de la universidad en la sociedad contemporánea. En este contexto, la educación superior adquiriría una gravitación decisiva, y la planificación de su infraestructura debía responder a estos nuevos desafíos.

En el presente estudio, el análisis de la propuesta del Campus Universitario Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso (CUS-UCV) se aborda desde una doble perspectiva teórica: por un lado, desde la noción de *pro-*

yecto urbano, formulada por Philippe Panerai y David Mangin (2002), y por otro, desde el concepto de *tipología* arquitectónica, desarrollado por Aldo Rossi (1966). Esta articulación permite comprender el proyecto no como un simple conjunto de edificaciones destinadas a la enseñanza, sino como una operación que busca ordenar y transformar un sector urbano específico mediante principios espaciales y morfológicos duraderos.

Desde la perspectiva del *proyecto urbano*, el CUS-UCV no se presenta como una suma de edificios aislados ni como una respuesta exclusivamente programática a las necesidades de expansión universitaria. En línea con Panerai y Mangin, se entiende como una intervención que establece las condiciones para la edificación y para la gestión del tejido urbano, a través de una estructura que define relaciones entre espacio construido, vacíos articuladores y elementos territoriales. El campus se organiza como una propuesta capaz de orientar el desarrollo futuro del área, más allá de sus funciones inmediatas. Los autores definen el proyecto urbano, no es un proyecto de edificación, ni es un gran encargo de edificios. Su objetivo es crear las condiciones para la edificación y la gestión del tejido urbano. La puesta a punto del proyecto supone la definición, bastante precisa a veces, de las características tipológicas de los edificios. Esta definición puede apoyarse sobre realizaciones, y todo proyecto urbano de una cierta dimensión debería prever empezar con algunas operaciones experimentales en las que los condicionantes, en especial los normativos, se aligerasen a fin de probar específicamente la validez de los tipos escogidos. El objetivo del proyecto urbano es crear las condiciones para la edificación y la gestión del tejido urbano.

Por otro lado, Rossi sostiene que el tipo arquitectónico se va constituyendo según las necesidades y está ligado a la forma y al modo de vida. Por lo tanto la tipología es la idea de un elemento que desempeña un papel en la construcción de la forma e representa una constante formal que persiste en el tiempo y que permite comprender la ciudad como una acumulación histórica de formas significativas. Al incorporar la noción de *tipología* para interpretar el campus universitario ese resulta ser una forma que, más allá de responder a un uso específico, posee una capacidad estructurante en el proceso de construcción de la ciudad.

En este marco, el CUS-UCV puede leerse como un elemento primario o tipo dentro del sector de Sausalito, en cuanto articula una propuesta que busca otorgar continuidad y forma al territorio, operando como principio organizador en un contexto de expansión urbana.

De esta manera, la propuesta para el Campus Sausalito no solo se inscribe en los lineamientos de la Reforma Universitaria de 1967, sino que plantea

una forma de campus con la capacidad de intervenir sobre la estructura urbana de Viña del Mar. Lejos de ser una implantación funcionalista o cerrada, el proyecto proyecta una figura tipológica abierta a la transformación, pensada para consolidar nuevas relaciones entre institución, ciudad y territorio.

Tiempos de crisis y de reformas: la UCV 1967 y 1973

Durante la década de 1960, se consolidó en Chile un pensamiento crítico impulsado por diversas generaciones de dirigentes estudiantiles, sobre la base de una fuerte crítica a la universidad existente en tres dimensiones principales: su relación con la sociedad, su estructura interna y la formación de los estudiantes. En cuanto a su inserción en la sociedad, la universidad era vista como desconectada de las necesidades nacionales, elitista y marginada de los procesos de transformación social. Su crecimiento carecía de planificación y no respondía a las realidades del país. En su estructura y funcionamiento interno, se le criticaba por su falta de democracia en la toma de decisiones, su enfoque exclusivamente profesionalizante y su carácter fragmentado, con escasa relevancia de la investigación científica. Su crecimiento era considerado desordenado y sin una dirección clara. Respecto a la formación de los estudiantes, se cuestionaba su carácter pragmático y tradicional, desligado de la investigación y basado en métodos pasivos y receptivos. Frente a estas críticas, se fue delineando una nueva visión de la universidad. Se planteó que debía ser democrática en su acceso y gobierno, crítica de la sociedad, comprometida con su transformación y autónoma de los poderes políticos y económicos. Se propuso un modelo pluralista, con la ciencia y la investigación en el centro de sus actividades, orientadas a las necesidades nacionales. La formación debía ir más allá de la especialización, promoviendo una visión global y crítica de la sociedad, fomentando la participación de los estudiantes y el trabajo interdisciplinario. Este pensamiento sentó las bases para las reformas universitarias que marcarían los años siguientes, orientadas a una educación más inclusiva, crítica y vinculada con la realidad social del país (Garretón, Martínez, 1985: 70-71). Como describe Pablo Fuentes “en 1967 se realizó la IX Conferencia de Educación Superior de las Repúblicas Americanas en Viña del Mar. El evento revisó las vicisitudes de la universidad en el marco de las circunstancias sociales del momento. Uno de los temas tratados fue la relación entre la universidad y la ciudad” (2007:127).

Durante su período rectoral de Zavala (1964-1968), la Universidad Católica de Valparaíso experimentó un apreciable progreso. Grafican este

período iniciativas académicas como la creación del Instituto de Ciencias Sociales y Desarrollo (ICSd) y el énfasis en el perfeccionamiento del plantel docente con la instauración del Departamento de Promoción de Docentes y Becas, realizaciones ambas que contaron con la cooperación internacional en cuya búsqueda la rectoría se comprometió activamente (Allard, 2014).

A raíz del manifiesto de 15 de junio de 1967 y debido a que el rector Zavala se encontraba en esos momentos en el extranjero, asumió la responsabilidad el rector subrogante, vicerrector Roberto Serra, de la Facultad de Ingeniería, quien convocó al Consejo Superior de la universidad. El 17 de junio de 1967, por un voto de mayoría, se aprobó abrir un proceso de cambios sobre la base de una futura elección democrática del rector. Se constituiría, además, una Comisión de Reforma Universitaria que en conjunto con este ofrecerían alternativas de reestructuración a un Claustro Pleno. Finalmente, en una Asamblea General convocada por el sector que apoyaba la reforma de la universidad, realizada en el Gimnasio el 7 de agosto, se informó el resultado de las diversas reuniones que los dirigentes tuvieron con el Gran Canciller como con Zavala, las que habían posibilitado un acuerdo que fue aprobado, acordándose reanudar las clases el 14 de agosto de 1967, lo que puso fin a un largo periodo de 53 días de paralización de las actividades universitarias.

El Acta de Avenimiento o Declaración Conjunta se firmó el 8 de agosto con la participación del Gran Canciller, Obispo de Valparaíso, Monseñor Emilio Tagle Covarrubias, del rector Arturo Zavala y de los representantes de los académicos y de los estudiantes. En esa declaración se señalaron los principios que orientarían el funcionamiento de la nueva universidad y ciertas normas que tendrían por fin determinar la organización que esta nueva etapa tendría, como también, la modalidad para elegir a los futuros rectores.

El rector Arturo Zavala ejerció su cargo por más de cuatro años hasta abril de 1968, momento en el que presentó su renuncia, sosteniendo que, a pesar de los aportes y esfuerzos que había realizado con el objeto de llevar adelante una auténtica reforma de la universidad, había sectores que los entorpecían, y por ello estimaba que la entrega de su cargo podría poner fin al problema.

Fue así nombrado rector interino Raúl Allard Neumann, y una de las primeras decisiones tomadas fue la supresión de las antiguas facultades, proceso iniciado mediante decreto de Rectoría N°322 del 24 de mayo de 1968, que definió el Plan experimental de Nueva estructura Académica (Allard, 2014). Allard convocó entonces al Claustro Pleno el 17 de junio de 1969, anunciando la vigencia de la Constitución Básica, votándose y aprobándose, además, algunas modificaciones propuestas por él. El texto de la Constitución

Básica definía a la Universidad Católica de Valparaíso “como la comunidad de profesores y alumnos que busca a través de la docencia, investigación y coordinación cultural, ejercidas científicamente, el aumento del conocimiento, su realización personal y capacitación para ejercer las funciones sociales, y la orientación reflexiva de los procesos socioculturales” (Allard, 2014).

Para la ocasión se aprobó el Plan experimental de la Nueva Estructura Académica de la universidad, que se aplicó a partir de 1969, cuando se iniciaba su acción. Los nuevos institutos, comunidades de profesores, investigadores y alumnos tendrían como misión principal el cultivo crítico del saber en las distintas disciplinas. Se promovieron nuevas formas de aprendizaje basados en la relación entre trabajo y estudio, formas comunitarias de ejercicio de la docencia e incorporación de técnicas y procesos modernos de enseñanza. (Allard, 2014:145).

Como consecuencia del proceso de reforma aumentó notablemente el número del alumnado, que pasó de 3.600 en 1968 a más de 7.500 estudiantes en 1973. Este crecimiento se reflejó en la incorporación de nuevo equipamiento y en un plan de expansión del espacio físico, desarrollado bajo la conducción del profesor Arturo Baeza, académico de la Escuela de Arquitectura y director de la División de Arquitectura y Construcción de la universidad.

Durante los primeros años de la rectoría de Raúl Allard (1968-1971), la Universidad Católica de Valparaíso experimentó un crecimiento significativo en su patrimonio institucional, con especial énfasis en el desarrollo de infraestructura y la ampliación de los espacios destinados a la docencia. Se concebía el entorno físico como un elemento estratégico para fortalecer la calidad académica, lo que motivó la evaluación de distintas alternativas de expansión.

Inicialmente, se optó por reforzar la presencia institucional en el centro de Valparaíso, ampliando los espacios docentes e investigativos en torno a la Avenida Brasil, donde se encontraba la Casa Central. Sin embargo, también se consideró una segunda posibilidad: la creación de un campus en un sector suburbano, lo cual implicaba descentralizar parcialmente las funciones universitarias fuera del centro histórico de la ciudad.

En este contexto, Arturo Baeza elaboró en 1971 un informe técnico con la propuesta para un nuevo Campus Universitario, dirigido a la rectoría. Según se detalla en dicho documento, el emplazamiento proyectado se ubicaba en un área periférica de Viña del Mar, delimitada al sur por el Valparaíso Sporting Club, al norte por el Parque Sausalito, al oeste por el plan urbano de la ciudad y al este por el sector de Miraflores.

Mientras tanto, ante la imposibilidad de financiar de inmediato un campus de las dimensiones proyectadas y frente a la necesidad urgente de

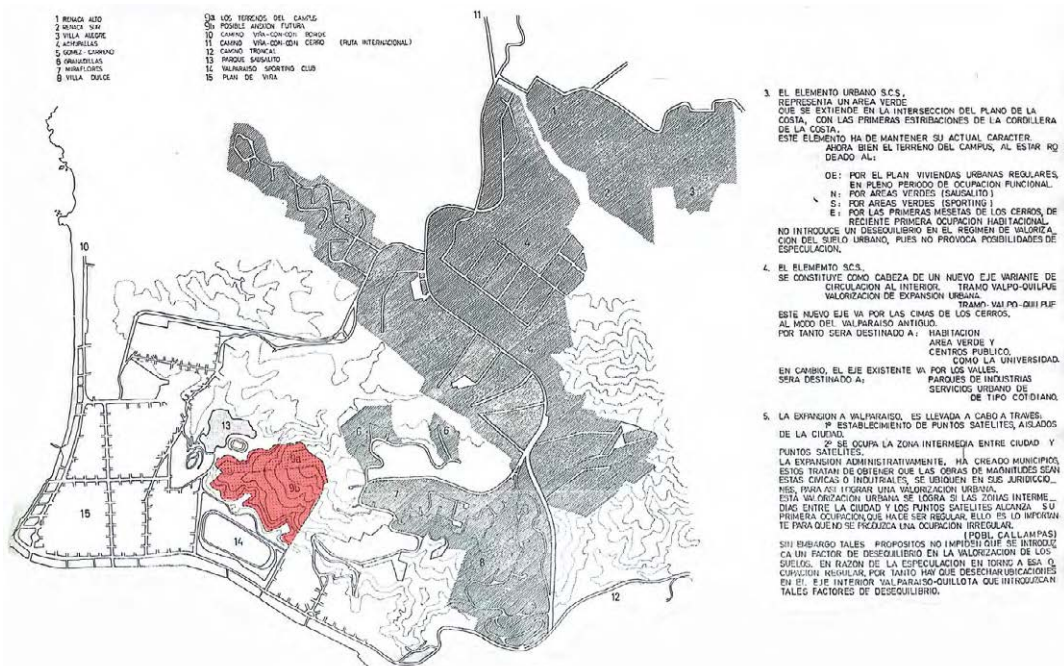


Figura 1. Informe CUS-UCV, 1971. Mapa de emplazamiento del CUS-UCV (1970). Archivo histórico José Vial Armstrong.

trasladar el área de Educación, la UCV aceptó el ofrecimiento de la Parroquia de San Antonio de Viña del Mar. A través del Presbítero Félix Ruiz de Escudero, se pusieron a disposición de la universidad los edificios y dependencias de la Ciudad del Niño, permitiendo así el traslado de la Escuela de Pedagogía (Allard, 2002:74; Buono-Core, 2004:155-156). El terreno donde actualmente se emplaza el campus Sausalito —que alberga las Facultades de Filosofía y Educación— se encuentra próximo al sector en el que, a comienzos de la década de 1970, se proyectó el homónimo campus universitario bajo la dirección de Arturo Baeza.

La propuesta para el Campus Universitario Sausalito de Arturo Baeza (1968-1971)

En 1971, Arturo Baeza entregó al Recto Allard un informe con la propuesta para el CUS-UCV en los terrenos adyacentes a la laguna Sausalito en Viña del Mar. En el texto se describe cómo ya en septiembre de 1964, la Facul-

tad de Arquitectura había recibido el encargo de la rectoría para estudiar un campus universitario. Entonces, se había designado como organizador al director del Instituto de Arquitectura de la UCV, hasta ese momento, profesor Alberto Cruz. La rectoría había afirmado tener la promesa de grandes terrenos y la expectativa de cuantiosos fondos. A pesar de los estudios llevados a cabo, en un informe se lee que la rectoría nunca aceptó realizar una exposición pública del estudio.

Baeza describe cómo el proyecto del Campus Sausalito habría estado estrechamente ligado al contexto que vivía la UCV en aquel periodo. La creación del campus para albergar las pedagogías marcó un hito en la estructura universitaria, estableciendo la “Casa Central” como referencia frente a las escuelas dispersas en la región. Baeza analiza la relación entre las distintas etapas de desarrollo de la UCV y su integración en la ciudad, identificando tres momentos clave en su evolución.

El aumento de matrículas que toda universidad chilena enfrentó en los 60 implicó definir estrategias para que las instalaciones físicas fueran concebidas y ejecutadas a través de un proceso planificado, de manera consecuente con una política de expansión física. Necesaria para sustentar su enunciado y la realización de los programas concretos que de esta derivaban era la concurrencia de tres condiciones: (1) la elaboración de un plan de desarrollo integral de la universidad, referido a sus aspectos académicos, administrativos y físicos en su conjunto; (2) la existencia de una oficina de planificación física, cuyas funciones consisten en realizar los estudios técnicos necesarios para formular una política y elaborar el plan director para el desarrollo físico; (3) la continuidad con la acción y que permite en este caso preservar la unidad de la concepción espacial de un campus y verificar la validez de los criterios adoptados en los diversos aspectos de su planificación (Informe CUS-UCV, 1971).

En el texto se resumen los tres periodos de desarrollo de los establecimientos de la UCV: (Periodo 1) Edificio único, donde los elementos son el aula y el claustro, cuyo tipo de edificación proviene del convento de tipo latino, que se adapta fácilmente también a otras funciones. (Periodo 2) Después se advierte la tendencia a crear distintas unidades académicas o administrativas que siguen todavía la escala arquitectónica del edificio. (Periodo 3) Se presenta un cambio radical tanto en la escala de intervención como en la relación con el territorio. La universidad se llama campus, y el conjunto se guía por los mismos principios que los conjuntos habitacionales, los cuales, a su vez, han dado origen a los parques industriales y a las ciudades satélites pequeñas. Baeza introduce el concepto de campus universitario, que da vida

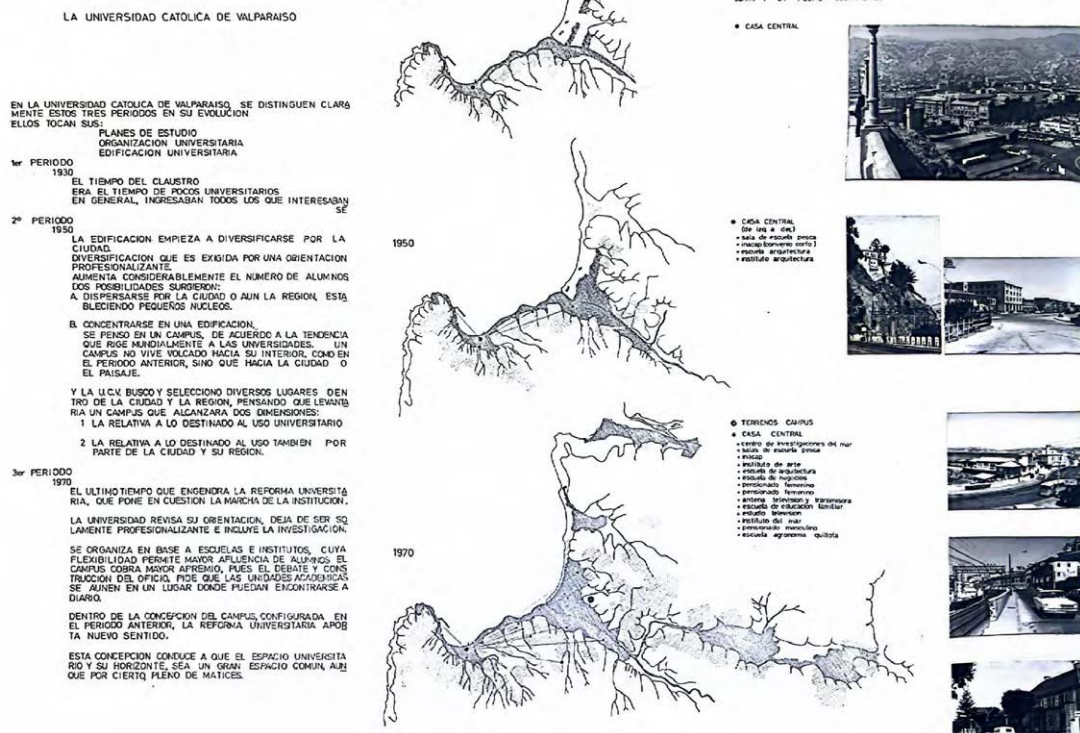


Figura 2. Informe CUS-UCV, 1971. Esquema de los tres periodos de la evolución de la UCV. Archivo histórico José Vial Armstrong.

a una nueva manera de concebir el emplazamiento de la universidad en la ciudad y en la región.

En la década de 1920, la UCV funcionaba como un claustro con un número reducido de estudiantes. En general, el acceso era amplio y permitía el ingreso de quienes tenían interés en la educación superior. Sin embargo, a partir de 1950, la expansión universitaria trajo consigo una diversificación de la infraestructura dentro de la ciudad, impulsada por una orientación profesionalizante y el crecimiento significativo de la matrícula. Ante este escenario, surgieron dos posibilidades: dispersar las instalaciones en pequeños núcleos dentro de la ciudad y la región o concentrarlas en una única edificación. Siguiendo la tendencia mundial, se optó por la creación de un campus, bajo la premisa de que este no debía volcarse hacia su interior, como en la etapa anterior, sino integrarse con la ciudad y su entorno. La UCV

seleccionó diversos emplazamientos dentro de la región, con el propósito de desarrollar un campus con dos dimensiones clave, una destinada al uso universitario y otra pensada también para el acceso y aprovechamiento por parte de la ciudad y su comunidad.

Como se ha dicho anteriormente, en la década de 1970, la Reforma Universitaria impulsó una revisión profunda de la orientación institucional, permitiendo que la universidad dejara de centrarse exclusivamente en la formación profesional para incorporar también la investigación. La organización académica se reestructuró en escuelas e institutos con mayor flexibilidad, lo que facilitó el incremento de la afluencia estudiantil. En este contexto, el campus adquirió una importancia aún mayor, ya que la interacción diaria entre las distintas unidades académicas se convirtió en un elemento clave para el debate y la construcción del conocimiento. La concepción del campus, configurada en la etapa anterior, adquirió un nuevo sentido con la reforma, consolidándose como un espacio universitario integrado, pensado como un gran espacio común con múltiples matices y funciones. Los cambios estructurales implicaron modificaciones también en términos de organización espacial.



Figura. 3. Informe CUS-UCV, 1971. Proposición general para un campus una ocupación del suelo. El área marcada en rojo señala la ubicación provisional de las facultades de Pedagogía. Archivo histórico José Vial Armstrong.

La propuesta de 1968 para el CUS-UCV se estructuraba en tres sectores:

- El Sector A se configuraba como el centro administrativo y cultural del campus. En esta área se ubicarían la rectoría, el senado académico y las dependencias administrativas, que cumplían un rol fundamental en la gestión y organización de la universidad. Además, este sector habría contado con un complejo de espacios destinados a la cultura y el conocimiento, conformado por un aula magna, gimnasios, un museo y una biblioteca, promoviendo la formación integral de los estudiantes. Como complemento, un cordón deportivo habría conectado el Sporting con el campus y Sausalito, fomentando la actividad física y el esparcimiento dentro de un entorno natural.
- El Sector B habría sido orientado al bienestar estudiantil y a los servicios generales. En esta zona se encontraría el casino universitario, junto con otros espacios dedicados a mejorar la calidad de

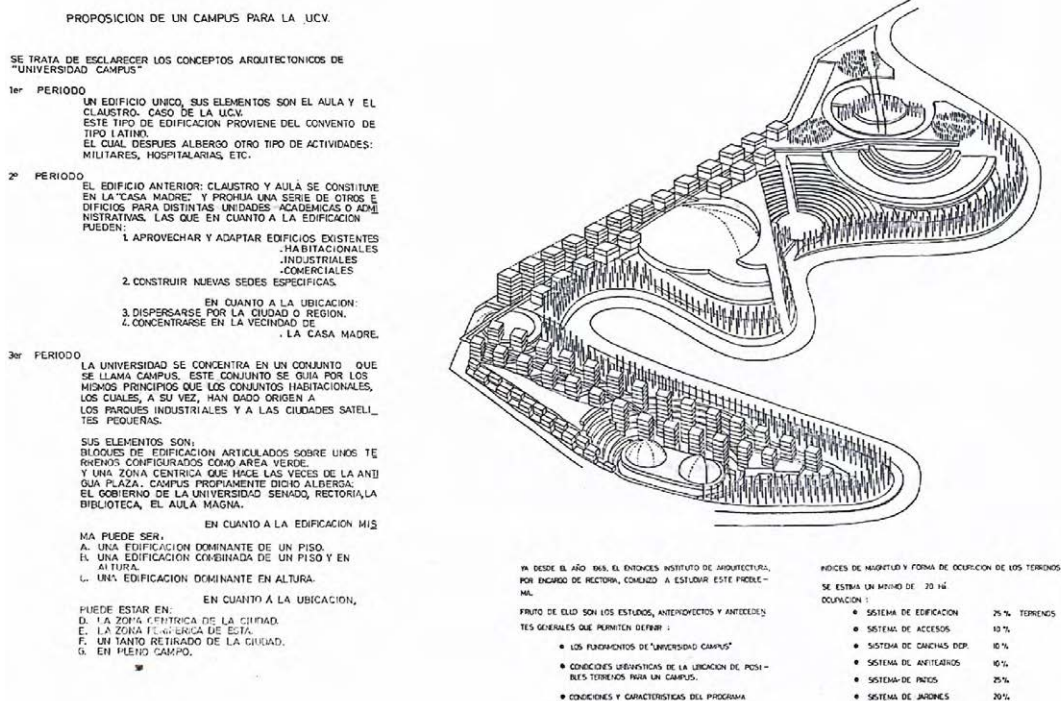


Figura 4. Informe CUS-UCV, 1971. Propuesta para el sector CUS con los programas de los sectores. Archivo histórico José Vial Armstrong.

ESTUDIO URBANÍSTICO PARA UNA
POBLACION OBRERA EN ACHUPALLAS

ALBERTO CRUZ C.
ARQUITECTO, PROFESOR DE LA UCV.
(PUBLICADO EN ANALES DE LA UCV, Nº 1 AÑO 1961)

EXTRACTO CUYOS ANTECEDENTES TOCAN DIRECTAMENTE AL TERRENO ELEGIDO PARA EDIFICAR EL CAMPUS DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO.

PUNTOS PRINCIPALES DE LA PROPOSICION:

A. QUE SE UNA VIRA DEL MAR CON ACHUPALLAS.

.UNION QUE EMPALMA CON LA AL DEL MAR (1)

.UNION QUE AL PROLONGARSE A QUILPUE

SERIA LA AVENIDA DEL INTERIOR (2)

(QUE UNE VALPISO-VINA-QUILPUE-VILLA ALEMANIA-LIMACHE)

.QUE SE UNA SAUSALITO CON

SPORTING (3)

(4)

.QUE SE UNA SANTA INES CON

MIRAFLORES (5)

(6)

(CREANDOSE UNA ZONA VERDE)

B. UNION DE ACHUPALLAS CON EL MAR EN LINEA RECTA Y PENDIENTE CONSTANTE.

.PROLONGACION DE LA AV 8 NORTE (7)

.S. ORIENTE: COMIENZO DE LA PENDIENTE (8)

.TUNEL DE LA TEXTIL (9)

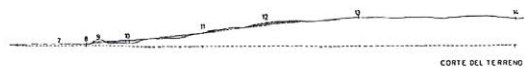
.PUENTE DEL ESTADIO (10)

.TERRAPLEN HASTA LA COTA 130 (11)

.CORTES HASTA LA COTA 200 (12)

.FIN DE LA ZONA CON VISTA AL MAR (13)

.FIN DE LA MUESTA EUCALIPTUS (14)



CORTE DEL TERRENO



PLANTA DEL TERRENO

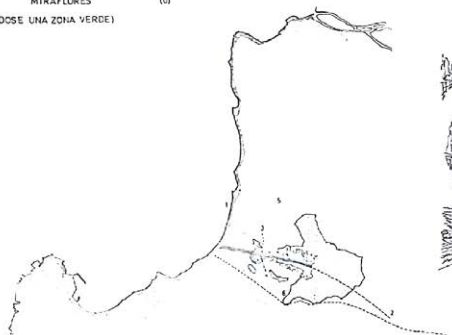


Figura 5. Informe CUS-UCV, 1971. Maqueta de la propuesta para el nuevo Campus Sausalito. Archivo histórico José Vial Armstrong.

vida de los estudiantes, proporcionando áreas para la recreación y el descanso. Asimismo, albergaba las instalaciones destinadas a los servicios generales y de mantenimiento, esenciales para el correcto funcionamiento del campus y el adecuado soporte a la comunidad universitaria.

- El Sector C estaría destinado al desarrollo académico y a la conservación del entorno natural. Aquí se ubicarían las salas de clases, talleres y laboratorios, que constituirían el núcleo de la enseñanza y la investigación. Además, este sector contaría con un parque zoológico y botánico, considerado una zona de reserva para la conservación de especies y el estudio de la biodiversidad. También incluiría los accesos generales al campus, facilitando la movilidad y conexión con otras áreas de la ciudad.

Como parte de su infraestructura innovadora, el campus habría integrado un sistema de transporte mediante teleférico, conectándose con 8 Norte y permitiendo una mejor accesibilidad para las poblaciones aledañas. En una visión a futuro, se proyectaba un corredor que vinculara Viña del

Mar con el campus y los sectores del interior, fortaleciendo la conectividad y la integración del espacio universitario con la ciudad. Además, en esta zona se ubica el actual Instituto del Mar de la Universidad Católica de Valparaíso, contribuyendo al desarrollo de la educación y la investigación en disciplinas marítimas y ambientales. Esta propuesta buscaba equilibrar la vida universitaria con una distribución eficiente de los espacios, promoviendo la integración entre la academia, la naturaleza y la comunidad.

El resultado de este proceso fue un modelo de “desconcentración interconectada”, donde grupos especializados conforman una red de conocimiento y funcionan como catalizadores para su entorno inmediato, fortaleciendo así la relación entre la universidad y la ciudad.

Los antecedentes urbanos del IA-UCV (1952-1967)

La propuesta para el Campus Universitario Sausalito de la Universidad Católica de Valparaíso (CUS-UCV), formulada a fines de la década de 1960, no puede ser entendida como una iniciativa aislada, sino como parte de una serie de operaciones territoriales desarrolladas por el Instituto de Arquitectura de la UCV¹ (IA-UCV) desde su fundación en 1952. En este sentido, el encargo otorgado al arquitecto Arturo Baeza constituyó una oportunidad para poner en práctica los principios urbanísticos elaborados colectivamente por los docentes del IA-UCV, quienes desde mediados de siglo venían ensayando formas alternativas de pensar el territorio, la ciudad y el habitar desde una perspectiva latinoamericana crítica.

Entre las experiencias precedentes se encuentran propuestas como el plan para la población obrera de Achupallas (1954), el proyecto para la Escuela Naval en Playa Ancha (1957) y los estudios para el Gran Valparaíso (COREM,

¹ El Instituto de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso (IA-UCV) fue fundado en 1952 como una iniciativa destinada a formalizar la comunidad de trabajo de un colectivo interdisciplinario de arquitectos y artistas, entre quienes destacan Alberto Cruz Covarrubias, el poeta argentino Godofredo Iommi, y los arquitectos chilenos Arturo Baeza, Jaime Bellalta, Fabio Cruz, Miguel Eyquem, Francisco Méndez y José Vial. Su enfoque integró enseñanza, investigación y proyecto, diferenciándose de las metodologías académicas tradicionales. Una visión sintética de esta experiencia puede encontrarse en Fernando Pérez y Rodrigo Pérez de Arce, *Escuela de Valparaíso / grupo Ciudad Abierta*, en Raúl Rispa (ed.), Santiago: Contrapunto, 2003; véase también Fernando Pérez Oyarzún, “The Valparaíso School”, *The Harvard Architecture Review*, vol. 9 (1993): 82–101. Han contribuido también a su difusión internacional textos como Ann Pendleton-Jullian, *The Road That Is Not a Road, and the Open City, Ritoque, Chile* (Cambridge: MIT Press, 1996).

1968) y la Avenida del Mar (1969). Todas estas iniciativas comparten una preocupación estructural por la relación entre forma urbana, geografía y uso colectivo del espacio y como sostiene Verdejo (2022:48) “todas estas propuestas fueron orientadas a manifestar una radical inquietud por redefinir la vision latinoamericana de la arquitectura y de la ciudad”. En el caso del CUS-UCV, estos principios se articulan en una propuesta que, más allá de resolver necesidades funcionales universitarias, se proyectaba como un elemento estructurador del sector Sausalito y como catalizador de un modelo de desarrollo periférico regional. El proyecto retoma, en particular, dos fundamentos urbanísticos clave presentes en las propuestas anteriores del IA-UCV. El primero es el vínculo entre topografía y forma urbana, desarrollado explícitamente en el plan para Achupallas, donde se proponía un sistema de mesetas, bulevares y conexiones en pendiente constante que articularan el crecimiento habitacional con la geografía del anfiteatro natural Valparaíso-Viña. La propuesta del Campus Sausalito hereda esa lógica, situándose en la intersección de dos ejes estratégicos de circulación regional (Valparaíso-Quillota y Valparaíso-Ventanas), y definiendo el conjunto Sporting-Campus-Sausalito (S.C.S.) como un nuevo nodo urbano que sintetiza paisaje, infraestructura y uso cívico. Este sistema fue pensado no solo como una reserva de áreas verdes, sino como una matriz que articulaba vivienda, equipamiento y circulación, anticipando una expansión ordenada y regulada del borde interior de Viña del Mar (Exss, Braghini, 2023).

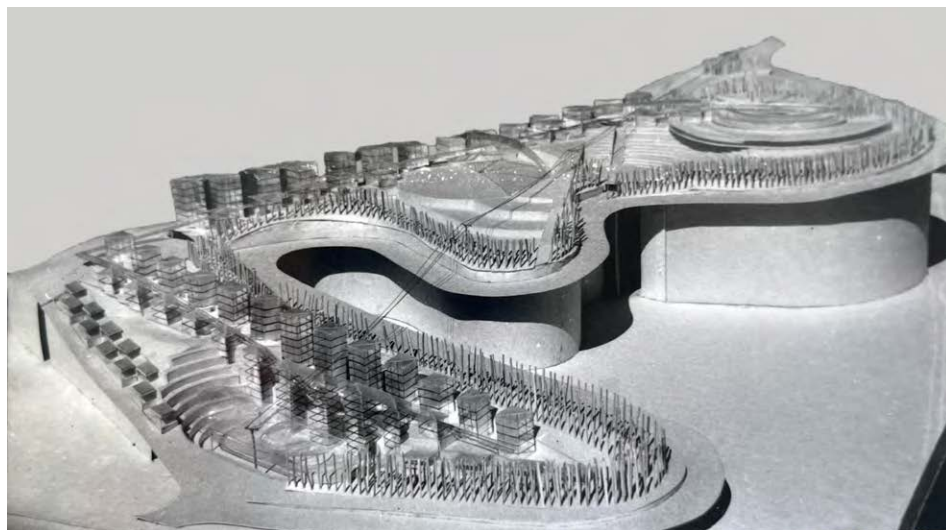


Figura 6. Informe CUS-UCV, 1971. Estudio urbanístico para una población obrera en Achupallas. Archivo histórico José Vial Armstrong.

El segundo fundamento proviene del proyecto para la Escuela Naval, en el cual se ensayó una articulación tipológica abierta entre forma arquitectónica, vacío y paisaje. Los principales elementos de la composición eran la disposición de los volúmenes de los edificios sobre el terreno de manera de enfatizar la horizontalidad; los tres patios que marcaban distintas cotas del terreno y que estaban contenidos por los volúmenes de forma cóncava y convexa y la relación con la topografía (Ureta, 2007).

Al igual que en el CUS-UCV, en la propuesta del IA-UCV los volúmenes no se agrupaban de manera rígida, sino que se disponen atendiendo a la topografía y generando una composición espacial modelada por el espacio exterior.

Esta lógica ocupada en Playa Ancha en 1957, y sucesivamente aplicada en los terrenos de Sausalito en 1971, parecerían responder a lo que Aldo Rossi (1966) denomina *sistema abierto*, en el cual las tipologías arquitectónicas permiten adiciones, sustracciones y transformaciones sin perder la coherencia estructural del conjunto. Así, tanto en el proyecto para la Escuela Naval como en la propuesta para el Campus Sausalito, se privilegia la continuidad espacial, la interacción entre elementos construidos y vacíos urbanos, y la posibilidad de crecimiento gradual del conjunto sin alterar su orden original. El espacio urbano no es el residuo entre volúmenes, sino el principal organizador del conjunto.

Desde la conceptualización tipológica de Rossi, el campus se presenta como un elemento primario en el proceso de urbanización, capaz de ordenar un fragmento de ciudad a partir de formas persistentes que superan la mera función educativa. Su diseño contempla bloques de edificación articulados sobre terrenos verdes, una zona céntrica con funciones rectoras (senado, rectoría, biblioteca, aula magna), y alternativas de desarrollo volumétrico que oscilan entre baja altura, combinación y altura dominante, configurando un conjunto con capacidad de adaptarse al crecimiento futuro. En este sentido, el CUS-UCV no solo retoma las estrategias operativas desarrolladas por el IA-UCV en Achupallas y Escuela Naval, sino que también las condensa en una propuesta que integra infraestructura, forma urbana y visión territorial desde una perspectiva sistémica.

El informe elaborado por Baeza en 1971 deja en evidencia esta vocación estructurante. La inserción del campus en un área de borde —conectada a vías infraestructurales existentes y proyectadas, y rodeada de zonas verdes, residenciales e institucionales— responde a una lógica de crecimiento urbano articulado. A diferencia de la expansión espontánea o de los asentamientos satelitales desconectados, el campus se plantea como nodo central de un sistema que integra funciones educativas, habitacionales y paisajísti-

cas. En lugar de fomentar la especulación inmobiliaria, busca estabilizar y dar forma a la expansión de Viña del Mar, proponiendo un nuevo equilibrio entre lo construido, lo geográfico y lo colectivo.

Por todas estas razones, la propuesta del CUS-UCV debe entenderse como un proyecto urbano y tipológico en continuidad con los experimentos territoriales desarrollados por el IA-UCV. Retoma y proyecta, de forma coherente, los principios de articulación topográfica, estructuración por ejes, composición abierta y relación activa entre forma arquitectónica y territorio.

La UCV y el BID: plan de desarrollo 1973-1976

Durante el primer quinquenio de la rectoría de Raúl Allard Neumann (1968-1972) se había avanzado en la elaboración de una actualización y perfeccionamiento del ideario reformista y la conformación de una nueva estructura del poder, de nuevas estructuras académicas, de nuevos centros de investigación, de lugares adecuados a las ciencias, de perfeccionamiento administrativo, en la relación y en la incorporación real del planeamiento en el desarrollo universitario (Allard, 2014). Para la materialización de esta etapa, el rector destacaba la importancia de la concurrencia de recursos extraordinarios, los que, enmarcados en el Plan de Desarrollo de la Universidad (1973-1976) habrían facilitado la ejecución de un conjunto de programas tendientes a satisfacer las necesidades de la UCV.

Por esta razón, en 1972 durante la segunda la rectoría de Raúl Allard Neumann, la Universidad Católica de Valparaíso presentó su proyecto institucional al Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El denominado Proyecto UCV-BID (1973-1976)² tenía como objetivo respaldar la obtención de un crédito destinado a financiar una parte sustantiva de los planes de expansión y consolidación de la universidad. El estudio, elaborado por Arturo Baeza en su calidad de director de la División de Arquitectura y Construcción, proponía una nueva proyección institucional que contemplaba la distribución física de la universidad en tres núcleos: Barón (Valparaíso), Recreo y Sausalito.

En el caso específico del Núcleo Sausalito, la propuesta difería significativamente respecto al proyecto original de 1971 tanto en su localización

² La presentación del proyecto ha sido dividida en dos partes, correspondiendo la primera de ellas a la descripción de la realidad actual de la universidad y la segunda, a la formulación de un conjunto de programas para el periodo 1973-1976. Universidad Católica de Valparaíso (Chile). 1973. Proyecto UCV-BID: 1973-1976, Parte II. Valparaíso: Impr. Carroza.

como en su escala. Ya no respondía a las directrices de desarrollo urbano de la periferia de Valparaíso ni conservaba la magnitud del diseño anterior. Sin embargo, se mantenían elementos clave de la organización espacial, como el sistema de patios-foros y los hemicícllos centrales que estructuraban el espacio común.

Lamentablemente, el proyecto sufrió un quiebre tras el Golpe de Estado de 1973 y nunca llegó a concretarse. Actualmente, el nombre de Campus Sausalito hace referencia al conjunto de edificios que fueron entregados en comodato a la universidad por la parroquia de San Antonio en la década del setenta frente a la necesidad urgente de trasladar el área de Educación.

El Campus Universitario de Playa Ancha de la U. de Chile (1962-1965) como modelo comparativo de desarrollo urbano.

Para analizar la propuesta de la División de Arquitectura y Construcción UCV para Sausalito y aclarar sus fundamentos innovadores a escala urbana y arquitectónica es importante la comparación con otra sede educativa en la bahía de Valparaíso: el Centro Universitario de Playa Ancha de la Universidad de Chile. Resulta significativo que ambos proyectos nacieron desde los mismos requerimientos: políticas de descentralización impuestas por las universidades y su necesidad de albergar nuevas funciones, como los institutos. De este modo se estableció otra tipología que definió la relación entre universidad y ciudad.

En 1962, el Comité de Decanos de la Universidad de Chile, con el patrocinio del Colegio de Arquitectos, convocó a un concurso para el diseño urbanístico del Centro Universitario de Playa Ancha y el anteproyecto del Instituto Pedagógico. El equipo ganador estuvo conformado por los arquitectos Juan Cárdenas, José Covacevich, Raúl Farrú y el grupo TAU, quienes propusieron un plan regulador sobre la base de la integración del campus con el espacio urbano.

El proyecto organizaba los terrenos en tres sectores separados: la parcela principal, de orientación norte-sur, se estructuraba en torno a una plaza y un foro abierto, delimitado por edificios de funciones académicas y de servicio: la Escuela de Odontología, la Biblioteca, el Casino y el Aula Magna. Este núcleo central otorgaba al campus una estructura cívica y simbólica, reforzando la identidad universitaria y permitiendo la interacción con la ciudad.

El diseño del campus respondía a la necesidad de integrar los distintos institutos existentes y nuevos, estableciendo una conexión entre el Instituto



Figura 7. Planimetría del centro universitario de Playa Ancha-Valparaíso de la Universidad de Chile, sede de Valparaíso (1962-1967). Auca n. 8, 1967.

de Ciencias y el Instituto Pedagógico. La planificación incluía dos espacios principales: 1. Un eje longitudinal, marcado por un pabellón de laboratorios docentes, destinado al tránsito peatonal interno; 2. Un espacio cívico interconectado con el primero, compuesto por el teatro, la biblioteca y el casino, abierto hacia la Elipse de Playa Ancha.

Estos espacios fueron concebidos como áreas públicas, con la intención de que la universidad formara parte activa del tejido urbano. Además, el proyecto diferenciaba claramente los edificios de cátedras básicas, institutos de investigación y escuelas profesionales, permitiendo una construcción por etapas y optimizando el uso de las instalaciones para distintos grupos de estudiantes en horarios diversos. No obstante, el diseño presentaba ciertas limitaciones, particularmente en lo que respecta a la capacidad de crecimiento de los edificios. Se identificaron dos posibles problemas, como la expansión académica, es decir, la necesidad de aumentar la capacidad del campus en respuesta a un posible incremento en la matrícula.

Si bien el número de estudiantes podía regularse estableciendo un cupo máximo, la expansión de los laboratorios era inevitable y requería flexibilidad en la planificación. Sin embargo, la disposición volumétrica de los edificios, con una escala homogénea, limitaba las posibilidades de crecimiento sin comprometer el espacio cívico central.

El Centro Universitario de Playa Ancha fue concebido como un proyecto innovador que equilibraba la planificación académica con la integración urbana. A través de un enfoque modular y flexible, el plan establecía las bases para una infraestructura universitaria funcional y conectada con la ciudad, reforzando el rol de la universidad como actor clave en el desarrollo de Valparaíso. El proyecto se concibió con la intención de integrar la universidad dentro del tejido urbano, evitando su aislamiento y favoreciendo la interacción con el entorno. Para ello, se diseñó un espacio central conformado por una plaza y un foro abierto, alrededor del cual se organizaron los principales edificios del campus. Esta disposición buscaba reforzar el sentido de comunidad universitaria y consolidar un núcleo cívico con funciones académicas, culturales y de esparcimiento, con el resto del campus y permitir su uso en distintos horarios sin interferencias funcionales.

A pesar de su planificación modular, pensada para permitir una construcción progresiva, el proyecto presentaba ciertas restricciones en cuanto a su capacidad de expansión. La configuración de los edificios limitaba el crecimiento del campus sin afectar la calidad del espacio cívico, lo que representaba un desafío para futuras ampliaciones. En particular, la necesidad de actualizar y expandir los laboratorios para incorporar nuevas tecnologías y equipos científicos era un factor que debía ser considerado a largo plazo.

El diseño arquitectónico estuvo condicionado por la compleja topografía del terreno, caracterizado por una pronunciada pendiente y una forma triangular. Estas características demandaron una distribución eficiente del espacio, asegurando una organización funcional de las distintas áreas. Además, el clima de Playa Ancha, con sus fuertes vientos, influyó en la orientación de las edificaciones, priorizando la protección de los espacios abiertos y la optimización del asoleamiento y las vistas hacia el mar.

Conclusiones

El proyecto, encabezado por el arquitecto Arturo Baeza y respaldado institucionalmente por la rectoría de Raúl Allard Neumann, constituye un ejemplo de intento de planificación universitaria integral que respondía tanto a la re-

organización académica promovida por la reforma como a una visión territorial de expansión urbana para Viña del Mar. Si bien no llegó a materializarse, la propuesta para el Campus Sausalito puede entenderse no solo como una respuesta proyectual a las necesidades del momento, sino también como una formulación avanzada de planificación universitaria y urbana para su tiempo.

El proyecto para el CUS-UCV representó una alternativa innovadora al esquema convencional de los campus universitarios chilenos. Su planificación no se limitó a responder a las necesidades de crecimiento de la matrícula, sino que propuso un modelo de «desconcentración interconectada». Esta concepción permitió que las unidades académicas funcionaran como núcleos especializados en interacción con su entorno inmediato, integrando la universidad en la dinámica urbana y potenciando su rol como catalizador del desarrollo local. En este sentido, Sausalito no solo constituyó un espacio de formación académica, sino que también se concibió como un elemento estructurante en la planificación territorial de Viña del Mar.

En términos espaciales, los edificios del Campus Sausalito fueron emplazados según las distintas cotas del cerro, con la única regla de que todos tuvieran orientación hacia el océano. La topografía predominaba como espacio natural, y las edificaciones se integraban a ella, adaptándose a la orografía. A diferencia de otros modelos urbanos más centralizados, como el Centro Universitario de Playa Ancha, este enfoque generó un espacio libre y policéntrico, en el que la concatenación de elementos arquitectónicos a lo largo de planos prolijamente dispuestos, junto con la disposición libre de los edificios, impidió que el conjunto se percibiera como una unidad espacial compacta.

Se ha demostrado de hecho que el diseño del Centro Universitario de Playa Ancha, si bien buscó consolidar un espacio universitario integrado a la ciudad, mantuvo una estructura más rígida y centralizada. En este caso, la definición geométrica de los aterrazamientos que conformaban el centro de la composición —la plaza— determinaba la disposición radial de los edificios. Se trataba de un espacio vacío en contraposición con el borde lleno, marcado por las fachadas de los volúmenes ubicados alrededor. La disposición radial favorecía la percepción del conjunto como una unidad espacial cerrada y mono céntrica, donde los edificios se organizaban en torno a un núcleo cívico claramente definido. Sin embargo, esta estructuración generó limitaciones para su crecimiento y adaptación a nuevas necesidades académicas a lo largo del tiempo.

Si se comparan ambos proyectos desde la manera en que organizan la escena espacialmente, se observa que mientras el campus de Playa Ancha adoptó un modelo más tradicional y centralizado, el CUS-UCV propuso una

tipología urbana innovadora, con un esquema más abierto y flexible. La diferencia fundamental radicaba en que Playa Ancha buscaba consolidar un espacio universitario en torno a un eje organizador claro, mientras que Sausalito apostaba por una integración más dinámica con su entorno, superando el concepto tradicional de campus como un espacio aislado.

Desde una perspectiva más amplia, estos dos proyectos reflejan las transformaciones que experimentó la educación superior chilena en las décadas de 1960 y 1970. La Reforma Universitaria de 1967 no solo redefinió el papel de la universidad en términos académicos e institucionales, sino que también impulsó un replanteamiento de su inserción en la ciudad y su función dentro del tejido urbano. En este contexto, el Campus Sausalito se presenta como un caso paradigmático de cómo la arquitectura y la planificación urbana pueden contribuir a una nueva forma de entender la universidad, promoviendo su integración en el desarrollo territorial y trascendiendo el modelo de campus universitario tradicional.

El legado de estos proyectos trasciende su impacto inmediato y plantea interrogantes vigentes sobre la relación entre educación y ciudad. En un contexto en el que las universidades continúan expandiéndose y adaptándose a nuevas dinámicas urbanas y tecnológicas, resulta relevante volver la mirada a estos modelos aún válidos por sus propuestas y reflexionar sobre cómo la planificación de los espacios universitarios puede seguir respondiendo a las necesidades de la sociedad contemporánea, sin perder de vista su vínculo con el entorno y su papel en la construcción de conocimiento y comunidad.

Agradecimientos

Este ensayo se basa parcialmente en los resultados del proyecto financiado por VINCI-DI de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (COD. PROYECTO: 039.473/2024) dirigido por la investigadora principal Anna Braghini.

Bibliografía

- Allard Neumann, Raúl. 2002. *35 años después: visión retrospectiva de la Reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso: Ediciones Universitaria de Valparaíso.
- Allard Neumann, Raúl. 2014. *Ambientes Múltiples. Testimonios de cinco décadas en el desarrollo de Valparaíso, Chile y América Latina*. Santiago de Chile: RiL editores.

- Behm Rosas, Hernán. 1967. "Las bases del desarrollo físico de las universidades". *AUCA*, no. 8, 65-72.
- Borlenghi, Aldo. (2011). *Il campus: organizzazione e funzione di uno spazio pubblico in età romana: le testimonianze in Italia e nelle province occidentali*. Quasar.
- Casali Fuentes, Aldo (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus - Legere Historia*, 5(1), 81-101. doi: <https://doi.org/10.15691/%x>
- Escuela de Arquitectura de la UCV (1967). Informe general sobre la actual crisis y conflicto de la Universidad Católica de Valparaíso Chile junio 15 de 1967. Archivo histórico José Vial Armstrong.
- Esparza Saavedra, Verónica. 2009. Aproximación al plan de la Ciudad Universitaria de concepción de Emilio Duhart, *Vitruvius*, n.108.02 DOI: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/09.108/53/es>
- Exss Cid, Ursula Stephanie y Anna Braghini. 2023. «Urbanistas y habitantes: la nueva urbanización Achupallas del Instituto de Arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso». *Registros. Revista De Investigación Histórica* 19 (2):57-72. <https://revistasfaud.mdp.edu.ar/registros/article/view/619>.
- Fuentes Hernández, Pablo, 2007. "Campus universitarios en Chile: Nuevas formas análogas a la ciudad Tradicional" *Atenea (Concepción)*, (496), 117-144. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000200008>
- Garretón Manuel, Martínez Javier. 1985. *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención*. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Informe Campus Universitario UCV y escrito sobre el uso de los terrenos en Sausalito (1971). Código de registro ES 70-C1. Archivo Histórico José Vial Armstrong.
- IA-UCV (1953). Proyecto Achupallas. Proposición urbana. Escritos. Código de registro 8/7A. Archivo Histórico José Vial Armstrong.
- Panerai, Philippe y Mangin, David. 2002. *Proyectar La Ciudad*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Rossi, Aldo (1966). *L'architettura della città*. Padova: Marsilio Editori.
- Universidad Católica de Valparaíso, 1973. *Proyecto UCV-BID: 1973-1976, Parte II*. Valparaíso: Impr. Carroza.
- Urbina Burgos, Rodolfo y Buono-Core Raúl. 2004. *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: desde su fundación hasta la reforma 1928-1973: un espíritu y una identidad*. Eds. Universitarias PUCV.
- Verdejo Bravo, Nicolas. 2022. *Cambiar de vida: la escuela de arquitectura de la Universidad Católica de Valparaíso y la política chilena entre 1967 y 1973*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Sobre expulsiones y amnistías. Notas para una historia del movimiento de profesores no numerarios (PNN) en (y desde) la Universidad Autónoma de Madrid, 1968-1980*

On Expulsions and Amnesties. Notes for a History of the Movement of Non-Tenured Professors (PNN) in (and from) the Universidad Autónoma de Madrid, 1968-1980

Juan Albarrán Diego**
Universidad Autónoma de Madrid
ORCID ID: 0000-0002-7317-8382

Recibido: 15/01/2025
Aceptado: 25/04/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9608

Resumen: Este artículo trata de reconstruir parte de las acciones desarrolladas por los PNN (profesores no numerarios) en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en un arco temporal que arranca con el nacimiento mismo de la institución, en 1968, y se extiende hasta las amnistías y reincorporaciones que se sucedieron a principios de los años ochenta. Algunos de los objetivos

Abstract: This article reconstructs part of the actions developed by the PNNs (non-tenured professors) at the Universidad Autónoma de Madrid (Autonomous University of Madrid, UAM) from the birth of the institution, in 1968, to the lecturers' amnesties produced in the early 1980s. Some of the movement objectives were of a labor and corporate nature, such as improving their salaries,

* El autor desea agradecer las entrevistas concedidas por Enrique Álvarez, Violeta Demonte, Josefina Gómez Mendoza, José Luis Linaza, Cayetano López, Simón Marchán y Alfredo Poves durante la redacción de este artículo. Esta investigación se ha desarrollado en el marco del proyecto *Equipo Comunicación: edición, crítica cultural y antifranquismo, 1969-1979* (322-MD-2023).

** juan.albarran@uam.es

del movimiento tenían un carácter laboral y corporativo, como la mejora de sus retribuciones, la cotización a la seguridad social o la transparencia en los procesos de contratación. Otros objetivos eran políticos, como la democratización de la vida académica, el incremento de la inversión en ciencia o las críticas a la mercantilización y privatización de la educación superior.

Palabras clave: Antifranquismo, Movimientos sociales, Profesores no numerarios, Transición, Universidad.

social security contributions or transparency in hiring processes. Others, however, were political, such as the democratization of academic life, increased investment in science, or criticism to the commercialization and privatization of higher education.

Key words: Anti-Francoism, Non-tenured professors, Social movements, Transition, University.

Introducción

El 12 de junio de 1980, el diario *El País* informaba del encierro en el Rectorado de la Universidad Autónoma de Madrid de un grupo de profesores, expulsados por motivos políticos a finales del curso 1972-1973¹. La noticia, muy breve, no era del todo precisa. Algunos de estos docentes habían sido despedidos en 1972; otros, en 1975. Tras ser amnistiados por una comisión creada en 1978 por el Consejo de Gobierno de la UAM, quedaron a la espera de su reincorporación. En el verano de 1980, sus contratos todavía no habían sido dotados. La noticia era una de las muchas que, en aquellos años, dieron visibilidad a las luchas que los profesores no numerarios (PNN) habían librado en la universidad y otros niveles educativos desde finales de los años sesenta y, con especial intensidad, durante los setenta. Su trabajo político, comprometido con la mejora de las condiciones laborales del cuerpo de enseñantes y alineado con las demandas que articulaban buena parte de la oposición contra la dictadura franquista, fue fundamental en la construcción de una universidad democrática.

Tres años más tarde, el 27 de enero de 1983, uno de los PNN que protagonizaron el encierro, Valeriano Bozal, publicaba un artículo en el mismo diario con un título provocador: “No quiero ser funcionario”. Desde la distancia, puede resultar un tanto difícil explicar la posición de Bozal, contrario al corporativismo, al inmovilismo y a las dinámicas autoritarias que los PNN asociaban con el cuerpo de funcionarios. Los no numerarios habían reivindicado unas condiciones dignas de trabajo, que, en opinión de la mayoría, no pasaban por el acceso a una plaza de funcionario (profesor titular), solución implícita en la Ley de Reforma Universitaria (LRU, BOE 1 de septiembre de

¹ “Se encierran en la Universidad Autónoma los profesores expulsados en 1972”, *El País*, 12 de junio de 1980.

1983)², que el gobierno de Felipe González estaba preparando cuando Bozal firmó su polémico texto en *El País*.

Este artículo trata de reconstruir parte de las acciones desarrolladas por los PNN en la Universidad Autónoma de Madrid en un arco temporal que arranca con el nacimiento mismo de la institución, en 1968, y se extiende hasta las amnistías y reincorporaciones que se sucedieron a principios de los años ochenta. Con tal fin, se ha recuperado documentación del Archivo General de la UAM (expedientes de docentes, expedientes de la comisión de amnistía y actas de las reuniones del Consejo de Gobierno y de la Junta de directores de departamento de la Facultad de Filosofía y Letras) así como del Archivo Histórico del PCE, y se han mantenido entrevistas con profesores que participaron de aquel movimiento cuando trabajaban como no numerarios en la Autónoma: Enrique Álvarez, Violeta Demonte, Josefina Gómez Mendoza, José Luis Linaza, Cayetano López, Simón Marchán y Alfredo Poves³.

Llegué a interesarme por las luchas de los PNN en el contexto de un proyecto de investigación sobre la editorial Comunicación (Alberto Corazón editor)⁴, que publicó un centenar de libros entre 1969 y 1979 sobre temas muy diversos: marxismo, semiótica y teoría del lenguaje, estética, historia económica, arte de vanguardia, arquitectura, cine, teatro, etc. Equipo Comunicación fue también un colectivo de intelectuales que consiguió dinamizar la vida cultural del último franquismo y la transición mediante una intensa actividad editorial, pero también a través de seminarios de trabajo y textos publicados en diversos medios. El núcleo fundacional estuvo formado por Valeriano Bozal, Alberto Corazón, Alberto Méndez, Juan Antonio Méndez y Miguel García Sánchez, a los que se unieron Ludolfo Paramio, Leopoldo Lovelace, Miguel Ángel Bilbatúa, Herminia Bevia y Carlos Piera, entre otros.

² El impulsor de esa norma fue José María Maravall, ministro de Educación y Ciencia tras la llegada del PSOE al gobierno (1982-1988). Puede encontrarse una aguda crítica a la ley de Maravall en Sergio Vilar, *La universidad entre el fraude y la irracionalidad* (Barcelona: Plaza & Janes, 1987), 105-137.

³ Entrevistas con Enrique Álvarez (12 de febrero de 2024), Violeta Demonte (21 de octubre de 2024), Josefina Gómez Mendoza (24 de junio de 2024), José Luis Linaza (24 de enero de 2024), Cayetano López (17 de septiembre de 2024), Simón Marchán (1 de junio de 2024) y Alfredo Poves (10 de diciembre de 2024). El 18 de noviembre de 2024, en el marco del Día Europeo del Patrimonio Universitario, tuvo lugar una mesa redonda sobre el movimiento de profesores no permanentes en la UAM, en la que participaron Álvarez, Demonte, Gómez Mendoza, Linaza y López: <https://www.uam.es/uam/oficina-actividades-culturales/aulas-taleres/patrimonio-universitario>

⁴ <http://proyectocomunicacion.es>

Algunos de los integrantes del equipo y de los participantes en sus seminarios fueron PNN en la Universidad Autónoma. Bozal fue profesor en el Departamento de Filosofía en el curso 1974-1975, expulsado por participar en la mesa de huelga de PNN. El informe que la comisión de amnistía dirigió al rector el 21 de marzo de 1979 determinaba que las razones de la resolución de su contrato fueron “político-ideológicas”. Poco después de que Simón Marchán Fiz publicase en Comunicación la segunda edición de su libro de referencia, *Del arte objetual al arte de concepto* (1974), fue contratado como profesor encargado de curso en el Departamento de Historia del Arte. Al igual que Bozal, se le comunicó que su contrato no sería renovado a finales del curso 1974-1975. La carta explicaba que tal decisión se debía “a la reestructuración del profesorado que se está llevando a cabo en cumplimiento de órdenes del Ministerio”⁵. Mucho más probable es que el despido estuviese relacionado, de nuevo, con su participación en la mesa de PNN. Ludolfo Paramio, físico, animador de los seminarios de Comunicación, había sido despedido a finales del curso 1971-1972. Enrique Álvarez (en la actualidad, catedrático emérito de Física Teórica), José Luis Linaza (catedrático emérito de la Facultad de Formación del Profesorado, expulsado por participar en la mesa de PNN y amnistiado a finales de los setenta) y Carlos Piera (profesor de Lingüística en el curso 1973-1974 y desde 1984 hasta su jubilación), participaron en dichos seminarios, así como en las publicaciones colectivas derivadas de los mismos (*Teoría práctica teórica*, 1971, y *Alienación e ideología*, 1973). Cayetano López, catedrático emérito de Física teórica y rector de la UAM en el periodo 1985-1994, también tomó parte en el movimiento PNN y asistió a los seminarios de Comunicación.

1968: orígenes de la UAM

Existe poca bibliografía sobre el movimiento de PNN en la universidad española⁶. Prácticamente nada en el caso de la Universidad Autónoma de

⁵ La carta, fechada el 25 de septiembre de 1975 y firmada por el rector, se conserva en el expediente de Marchán en el Archivo General de la UAM. Marchán ya había sido expulsado de la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Madrid en 1972. No intentó reingresar en la UAM. Su carrera académica se desarrolló en las universidades de La Laguna, Valladolid y UNED.

⁶ Francisco Fernández Buey, “Para una historia del movimiento de los Profesores no Numerarios de universidad (1972-1984)”, en *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)* (Madrid: El Viejo Topo, 2009), 147-194; Tania Ferre Carrión, “La universidad en crisis: el movimiento de PNN en la gran huelga educativa de Cataluña (1974-1975)”, en *Miradas al pasado reciente: De la II República a la Transición*, eds. Mónica Fernández Amador y Rafael Quirosa-Cheyrouze (Almería: Uni-

Madrid⁷. Creada, junto a las autónomas de Barcelona y Bilbao, a través del Decreto-Ley 5/1968 (6 de junio, sobre medidas urgentes de reestructuración universitaria, BOE 7 de junio de 1968), la UAM debía paliar la situación de masificación que sufría la Universidad de Madrid y participar de una cierta modernización del sistema universitario español, impulsada por el Ministerio de Educación⁸. En el curso 1964-1965 la universidad madrileña contaba con 32.000 estudiantes; en 1968-1969 esa cifra ascendía a 42.000. En el quinquenio 1955-1960, la media de estudiantes matriculados en las universidades españolas rondaba los 70.000; en 1975, la cifra alcanzó 400.000.

En julio de 1968 se creó la Comisión Promotora de la Universidad Autónoma de Madrid (BOE 13 de agosto 1968). En 1970, su presidente, Luis Sánchez Agesta, se convirtió en el primer rector de la institución⁹. Las clases empezaron a impartirse en varios edificios de la capital en octubre de 1968, con 1.175 estudiantes. El Campus de Cantoblanco, que aglutina a la práctica

versidad de Almería, 2014), 283-296; Isidoro Moreno, “El movimiento de los PNN y la lucha por la democratización de la universidad (y del país)”, en *Depurados, represaliados y exiliados. La pérdida universitaria durante el franquismo*, ed. Alberto Carrillo-Linares (Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2021), 95-113; Jordi Sancho Galán, “El movimiento de profesores no numerarios”, en *El antifranquismo en la universidad* (Madrid: Catarata, 2024), 309-328; Francisco Alburquerque Llorens, “La crítica del profesorado no numerario de universidad en los años setenta”, en *Cambiar la sociedad. Recuerdos de la universidad franquista y de una transición democrática inacabada* (Madrid: Catarata, 2024), 227-267.

⁷ Algunos de los principales volúmenes dedicados a la historia de la institución aparecieron o fueron reeditados con motivo de su 30 y 50 aniversario, Manuel Pérez Ledesma, *Autónoma. Tres décadas de vida universitaria* (Madrid: UAM, 1998); VV.AA., *Haciendo futuro: 50 años de la Universidad Autónoma de Madrid (1968-2018)* (Madrid: UAM, 2018); Ester Sáez Pombo, Josefina Gómez-Mendoza, Manuel Mollá Ruiz-Gómez y Gloria Luna Rodrigo, *El campus de la Universidad Autónoma de Madrid. Del tardofranquismo a la democracia* (Madrid: UAM, 2018) (reedición del libro publicado en 1985 con el título *Guetto universitarios: el campus de la Universidad Autónoma de Madrid*); José Antonio Sebastián Maestre, *La presencia de lo moderno en el patrimonio artístico de la UAM* (Madrid: UAM, 2018).

⁸ José Luis Villar Palasí, había sido nombrado ministro de Educación el 17 de abril de 1968 en sustitución de Manuel Lora-Tamayo. Villar Palasí impulsó la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970.

⁹ Los rectores de la UAM durante los años setenta fueron Luis Sánchez Agesta (1970-1972), Julio Rodríguez Martínez (1972-1973), Gratiniano Nieto Gallo (1973-1978) y Pedro Martínez Montálvez (1978-1982). Luis Sánchez Agesta dimitió en septiembre de 1972, en protesta contra la suspensión por un año de los estatutos provisionales de las universidades madrileñas (BOE 28 de julio de 1972). Sánchez Agesta volvió a su cátedra de Derecho Político en la Complutense. “Dimite el Rector de la Universidad Autónoma de Madrid”, *ABC*, 10 de septiembre de 1972, 25. Sobre las movilizaciones estudiantiles de 1972, Sergio Calvo Romero y Miguel Lázaro Arnal, “Las aulas se vacían y las calles se llenan: las movilizaciones estudiantiles de 1972”, *CIAN. Revista de Historia de las Universidades*, 25.2 (2022), 28-59.

totalidad de sus facultades (solo la de Medicina se ubicó en el Campus de Medicina y Enfermería, junto al Hospital La Paz), comenzó a construirse en mayo de 1970, siguiendo el proyecto ganador de un concurso público, fallado el 14 de julio de 1969, al que concurrieron 27 equipos¹⁰. El nuevo campus, con un presupuesto de 1.300 millones de pesetas, se inauguró en octubre de 1971. En el curso, 1971-1972, la UAM ya contaba con 7.000 estudiantes matriculados; en 1973-1974, superó los 9.000.

En esos momentos, finales de los años sesenta y principios de los setenta, la universidad española experimentaba una oscilante conflictividad¹¹, a menudo reprimida por la policía en los centros. La acción opositora de los estudiantes, muy intensa en la lucha por la creación y consolidación de un sindicato democrático en el periodo 1965-1968¹², se reactivó con las protestas contra el Proceso de Burgos (1970) y contra la Ley Villar Palasí (Ley General de Educación, LGE, BOE 6 de agosto de 1970), cuyas directrices se habían conocido en febrero de 1969, cuando el ministro presentó ante las Cortes el Libro Blanco, *La educación en España: bases para una política educativa*. Los estudiantes protagonizaron encierros y asambleas, contrarrestadas con frecuentes cierres temporales de centros.

Este clima postsesentayochista marcó el nacimiento de la UAM. Tras los sucesos de París, las fuerzas antifranquistas, especialmente el PCE (Partido Comunista de España), tuvieron que recalibrar la importancia del movimiento estudiantil en la lucha contra la dictadura. Pero también el régimen tomó consciencia de los peligros que entrañaba una movilización masiva de los universitarios, amenaza que condicionó la ubicación y planificación arquitectónica de la nueva Autónoma madrileña. Su primer curso, 1968-1969, coincidió con el estado de excepción decretado en enero de 1969 (BOE 25 de enero de 1969) en respuesta a las protestas estudiantiles. Pocos días an-

¹⁰ Maestre, *La presencia de lo moderno*, 34-67.

¹¹ Francisco Fernández Buey, Rafael Argullol y Alejandro Pérez, "El movimiento universitario bajo el franquismo. Una cronología", *Materiales*, 2 (1977), 51-70.

¹² José Álvarez Cobelas, *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)* (Madrid: Siglo XXI, 2004), 168-208; Elena Hernández-Sandoica, Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba, *Estudiantes contra franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2007), 251-276. En 1965, la acción estudiantil había forzado la disolución del SEU (Sindicato Español Universitario, dependiente del Frente de Juventudes, sus cargos eran designados por la Secretaría Nacional del Movimiento), que fue sustituido por las APE (Asociaciones Profesionales de Estudiantes), inmediatamente rechazadas por la mayoría del alumnado. En abril de 1967, se constituyó el Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios de Madrid (SDEUM, autónomo y marcadamente antifranquista), que entró en una crisis irreversible durante el curso 1968-1969.

tes, el Rectorado de la Universidad de Barcelona había sido asaltado en un acto de repulsa ante la represión sufrida por el Sindicato Democrático de Estudiantes Universitarios de Barcelona (SDEUB). En Madrid, se convocaron manifestaciones tras la muerte de Enrique Ruano, estudiante de quinto curso de Derecho, detenido por repartir propaganda de CCOO (Comisiones Obreras). Según la policía, el joven se lanzó al vacío desde un séptimo piso, tras haber sido interrogado durante 72 horas. El 21 de enero de 1969, un día después de su fallecimiento, 2.000 estudiantes se concentraron en Moncloa. Los disturbios terminaron con varios estudiantes y policías heridos. El día 24, Manuel Fraga, al frente de la cartera de Información y Turismo, declaró el estado de excepción durante tres meses. La presencia policial comenzó a ser más frecuente dentro de facultades y campus. También las detenciones y pérdidas de matrícula de estudiantes.

Las actas de las reuniones del Consejo de Gobierno de la Universidad Autónoma de Madrid, durante los cursos 1970-1971 y 1971-1972, aún con Sánchez Agesta en el rectorado, permiten rastrear una preocupación constante por el orden público, la inasistencia de los estudiantes y las actitudes críticas de algunos profesores. Sin ánimo de ser exhaustivo, en la reunión del 11 de diciembre de 1971 (acta nº 25) se debate sobre la «situación académica de la universidad», sobre las huelgas de estudiantes y sobre cómo conseguir que estos vuelvan a las aulas. En la reunión del 8 de enero de 1972 (acta nº 29), se decide suspender las clases por la «anormalidad de la asistencia a clase». El acta nº 35, de la reunión del Consejo de Gobierno celebrada el 3 de mayo de 1972, alude a «actos de violencia realizados en el día de hoy por un número reducido de alumnos».

Profesores en lucha

Las actas de aquellas primeras reuniones del Consejo de Gobierno ofrecen poca información sobre el clima que se vivía en la universidad o sobre los probables desacuerdos entre sus distintos responsables y órganos colegiados (Rectorado, decanatos, directores de departamento). Su lectura, no obstante, demuestra que, a partir de 1972, asambleas y otros actos de protesta comienzan a extenderse entre el profesorado, especialmente entre los PNN de las recién inauguradas facultades de Ciencias y Filosofía y Letras¹³. En los

¹³ En opinión de Josefina Gómez Mendoza, en el curso 1971-1972 el traslado de las facultades desde diversos edificios de la capital al recién construido Campus de Cantoblanco,

años previos, el rápido crecimiento en el número de universitarios en todo el país había motivado la contratación de PNN, expresión que se refiere a cualquier docente no funcionario: adjuntos temporales, ayudantes, encargados de curso, colaboradores honorarios e interinos de varias categorías, todos aquellos que no eran catedráticos, profesores agregados o profesores adjuntos por oposición¹⁴. A principios de los años setenta, los PNN impartían la mayor parte de las clases en la universidad española. Su contratación solía depender de la voluntad del director del departamento o del catedrático. No existían convocatorias públicas con baremos ni comisiones de contratación. En su mayoría, se trataba de profesores jóvenes, que habían participado en el movimiento estudiantil y que impartían docencia en la misma universidad y en el mismo campo científico en el que acababan de licenciarse. De ellos se esperaba que se doctorasen en poco tiempo para poder continuar con su carrera académica, una tarea nada fácil teniendo en cuenta la considerable carga de trabajo que debían asumir, dentro y, a menudo, fuera de la universidad¹⁵.

En el caso concreto de la UAM, su apresurada génesis académica y administrativa replicó este esquema organizativo, en el que un grupo de catedráticos, más o menos aperturistas, elegidos por la Comisión Promotora para poner en marcha la institución, pudo seleccionar al personal de sus departamentos. A ese respecto, la que fuera PNN y rectora de la UAM (1984-1985), Josefina Gómez Mendoza, ha explicado:

Nacida, junto con las otras Autónomas (Barcelona y Bilbao), como respuesta a los acontecimientos del 68, y pese a ser dirigida por un rector comisario, concurrieron al proyecto catedráticos prestigiosos y en disposición de formar equipos. Por citar solo algunos, el físico Nicolás Cabrera y el químico Juan Sancho en Ciencias; el bioquímico Alberto Sols y José María Segovia de Arana en Medicina; Aurelio Menéndez, mercanti-

alejado del centro de la ciudad y con serias carencias arquitectónicas, acrecentó el malestar de estudiantes y docentes.

¹⁴ La figura de profesor agregado se introdujo en 1965, con idénticas competencias que los catedráticos, pero con un sueldo 20% menor (BOE 21 de julio de 1965). Se trataba de una figura intermedia entre adjunto y catedrático. En esa misma Ley 83/1965, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado, se creaban los departamentos. Sobre la evolución de la legislación universitaria española en lo que se refiere a la contratación de docentes, Josep Carreras, "Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (III). Legislación Universitaria Española: de la Ley de Ordenación de la Universidad Española 81943) a la Ley de Reforma Universitaria (1983)", *Educación Médica*, 6(1) (2003).

¹⁵ Fernández Buey, "Estudiantes y profesores universitarios contra Franco. De los sindicatos democráticos estudiantiles al movimiento de profesores no numerarios (1966-1975)", en *Por una universidad democrática*, 141; Sáez Pombo, Gómez-Mendoza, Mollá Ruiz-Gómez y Luna Rodrigo, *El campus de la Universidad Autónoma de Madrid*, 78.

lista, o Luis Díez Picazo, civilista; y para no alargar esta lista termino con la Facultad de Filosofía, Fernando Lázaro Carreter, Miguel Artola, Carlos París, o Manuel Fernández Galiano y Miguel Dolç¹⁶.

En el curso 1972-1973, en el sistema universitario español había 3.595 catedráticos numerarios y 14.669 PNN¹⁷. En ese mismo curso, el primer número del boletín informativo *Canto Blanco* de la UAM (marzo de 1973) anunciaba que su Facultad de Filosofía y Letras contaba con 8 catedráticos titulares, 4 catedráticos contratados, 2 agregados, 99 profesores adjuntos (no se especificaba cuántos de ellos eran interinos), 22 profesores especiales y 27 profesores ayudantes, para un total de 2.337 estudiantes. En el curso 1973-1974 (*Canto Blanco*, 6-7, noviembre-diciembre de 1973), en la Facultad de Ciencias trabajaban 8 catedráticos nombrados por concurso, 8 catedráticos contratados, 1 profesor adjunto nombrado por concurso, 95 profesores adjuntos y 33 profesores ayudantes, con 1.293 estudiantes matriculados. Es evidente, por tanto, que los PNN asumían la mayor parte de la docencia en la UAM. Era cuestión de tiempo que el nuevo campus de Cantoblanco se convirtiese en escenario de las protestas de este profesorado joven, precario y con ambiciones democratizadoras.

Los autónomos, en Granada

A nivel nacional, los PNN habían comenzado a movilizarse contra la LGE en 1970¹⁸. En el plano organizativo, fue fundamental la I Asamblea Estatal de PNN, que tuvo lugar en Granada entre el 11 y el 13 de mayo de 1972. En ella participaron 77 representantes de universidades de Madrid, Bilbao, La Laguna, Valencia, Salamanca, Granada, Barcelona, Santiago, Sevilla y Murcia. En esa reunión se creó una Coordinadora Estatal que contribuyó a cohesionar el movimiento¹⁹. Un informe conservado en el Archivo Histórico del PCE explica:

¹⁶ Josefina Gómez Mendoza, "Manuel Pérez Ledesma en el Rectorado de la UAM", en *El historiador consciente. Homenaje a Manuel Pérez Ledesma*, eds. José Álvarez Junco, José Cruz y Florencia Peyrou (Madrid: UAM, Marcial Pons, 2015), 82-83.

¹⁷ Hernández-Sandoica, Ruiz Carnicer y Baldó Lacomba, *Estudiantes contra franco*, 163.

¹⁸ Puede verse al respecto el documento *Los profesores no numerarios de la Universidad de Madrid ante la Ley General de Educación*, con depósito legal, pero sin sello editor, impreso en Sevilla, 1970, Archivo Histórico PCE, Fuerzas de la cultura, Movimiento estudiantil, caja 124 carp/ 73.1.

¹⁹ Puede encontrarse un prolijo relato de esa asamblea en Equipo Límite, "La larga marcha del movimiento PNN", en *La agonía de la universidad franquista* (Barcelona, Laia, 1976). Equi-

Esta primera Asamblea Nacional de PNN que se ha celebrado en Granada, único distrito en el que hubiese podido realizarse a) por estar constituida legalmente la asociación; y b) por aprovechar la coyuntura de distrito especial y el momento en el que el rector actual [Federico Mayor Zaragoza] va a dejar su cargo, ha significado un aprovechamiento al máximo de las posibilidades legales en las que este incipiente movimiento de PNN ha podido salir a la superficie. (...) Ha destacado en las reuniones de la Asamblea Nacional el elevado nivel político, la capacidad de análisis de la situación, y el sentido de la realidad y de las posibilidades de los asistentes²⁰.

Algunos de los problemas y objetivos comunes de los PNN discutidos en la asamblea tenían un carácter laboral y corporativo, como la mejora de sus contratos (se demandaban contratos laborales en lugar de administrativos), la cotización a la seguridad social, la transparencia en los procesos de contratación, una subida de salarios y representación en órganos de gestión de las universidades²¹. Otros, no obstante, eran objetivos de carácter político, como la democratización de la vida académica, libertades universitarias, la modificación de algunos aspectos de la LGE, el rechazo frontal a la selectividad, el incremento de la inversión en ciencia o las críticas a la mercantilización y privatización de la educación superior.

Estos objetivos se expusieron con claridad en los “Acuerdos de la I Asamblea de PNN de Universidades del estado español”, aprobados en la Asamblea de Granada. Los acuerdos fueron publicados, junto con abundante documentación del movimiento universitario, en el primer número extraordinario (1977) de la revista *Materiales. Crítica de la cultura* (1977-1978), cuyo consejo de redacción en Cataluña estaba integrado por Rafael Argullol, María José Aubert, Joan Clavera, Antoni Domènech, Paco Fernández Buey, Ramón Garrabou, Jacobo Muñoz y Manuel Sacristán, varios de ellos, PNN y, con anterioridad, estudiantes muy politizados. Entre esos documentos, se difundió una “Declaración a la opinión pública (Aportación de los PNN de la Universidad Autónoma de Madrid)”²², que demuestra el carácter particu-

po Límite estaba integrado por profesores de universidades catalanas: Georgina Cisqueuella, José Luis Erviti, Maite Goicochea, José L. Gómez Mompart y José A. Sorolla. También se publicó un relato de esta I Asamblea en “Congreso Nacional de Profesores no numerarios”, *Información Española*, 78 (1972), 8.

²⁰ *Informe de la I Asamblea Nacional de PNN, celebrada en Granada*, Archivo Histórico PCE, Fuerzas de la cultura, Intelectuales, profesionales y artistas, jacq. 567.

²¹ Moreno, “El movimiento de los PNN”, 106-108.

²² *Materiales. Crítica de la cultura*, extraordinario, 1 (1977), 194-196. Una copia del documento se encuentra en el Archivo Histórico PCE, Fuerzas de la cultura, Movimiento estudiantil, caja 124, carp 73.1. Los profesores de la UAM consultados que estuvieron presentes en la Asamblea de Granada no recuerdan en qué circunstancias se conceptualizó y difundió el documento ni quién intervino en su redacción.

larmente activo de los no numerarios de la nueva institución. La declaración trataba de responder a un informe sobre la situación de la universidad presentado por el entonces vicepresidente del gobierno, Luis Carrero Blanco, ante el XII Consejo Nacional del Movimiento. Con tal fin, los PNN invocaban algunos de los principios básicos de la educación universitaria expuestos en los Estatutos Provisionales de la UAM (BOE 22 de junio de 1971).

José Luis Linaza fue contratado como profesor especial encargado de curso en el Departamento de Psicología, Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, en octubre de 1971. En una entrevista concedida el 24 de enero de 2024 recuerda que el colectivo de PNN se activó en la facultad tras la detención y apertura de expediente a varios estudiantes. Participó en el movimiento y fue expulsado de la UAM en septiembre de 1972, coincidiendo con la llegada de Julio Rodríguez al rectorado. Con posterioridad, fue amnistiado y reincorporado en 1980 a la UAM, donde actualmente es catedrático emérito de Psicología evolutiva y de la educación. Junto con Cayetano López y Enrique Álvarez, ambos profesores de Física, participó en la asamblea de Granada:

Nos acogió Federico Mayor Zaragoza, que era el rector de la Universidad de Granada [ministro de Educación y Ciencia en el periodo 1981-1982], y nos deseó que pudiéramos formular propuestas para la mejora de la universidad española. Aseguró que vendría a la clausura..., pero la asamblea fue clausurada por la policía, que nos buscó por los hoteles y las pensiones donde nos alojábamos. Algunos terminamos huyendo de la ciudad y nos escapamos a la playa. Creo recordar que con algunos compañeros de la Universidad Complutense, como Jimena Alonso, profesora de árabe en aquellos años.

El movimiento de PNN parecía preocupar al Rectorado de la UAM más como un problema de disciplina y orden público que como un síntoma de la precariedad del trabajo docente y de las tensiones sociales de un momento políticamente complejo. Sus rectores trataban de presentar el problema como un asunto presupuestario que solo podía solucionarse en instancias ministeriales y con respecto al cual poco podía hacer el Rectorado. De ello dan fe las alusiones, más o menos directas, que pueden encontrarse en el boletín informativo *Canto Blanco*. En su número 2, de abril de 1973, el rector, Julio Rodríguez Martínez, escribía:

Es sabido que, en gran parte, el problema de la enseñanza en sus diversos niveles es un problema de medios. La Universidad pasa también por esa crisis económica y no podemos esperar milagros por parte del Estado. Por esta razón estamos tratando de dar una solución de tipo interno al problema de los honorarios, sobre todo de los profesores no numerarios.

En junio de 1973, poco después de escribir estas palabras, Julio Rodríguez sustituyó a Villar Palasí al frente del Ministerio de Educación y Ciencia. En su fugaz paso por el Ministerio (junio de 1973-enero de 1974), no ofreció solución alguna al problema de los PNN. Rodríguez propuso a Gratiniano Nieto Gallo, catedrático de Arqueología, como nuevo rector de la UAM. Tras su nombramiento, Nieto afirmaba en el número 5 de *Canto Blanco* (octubre de 1973): «Especial énfasis pondremos en lograr las dotaciones de plazas a todos los niveles para que esta pléyade de Profesores no numerarios vayan encontrando situaciones estables concordes con su preparación, dedicación y capacidad de trabajo».

Filosofía, epicentro del conflicto

Bajo el gobierno de ambos rectores, Rodríguez y Nieto, se produjeron expulsiones de docentes que habían participado en el movimiento de PNN. Aunque ambos eran hombres del régimen, en absoluto sensibles a las reivindicaciones de profesores y estudiantes, es difícil determinar hasta qué punto y en qué casos los despidos fueron decisiones directamente suyas o si las instrucciones llegaban desde el Ministerio²³. A ese respecto, en el acta de la reunión n.º 43 del Consejo de Gobierno de la UAM (16 de octubre de 1972, ya con Rodríguez en el Rectorado), puede leerse.

En cuanto a los Profesores que el Ministerio manifestó su decisión de no contratar, o en su caso, de no renovar los contratos correspondientes, el Sr. Rector informó de la postura de la Dirección General acordándose lo siguiente: No renovar los contratos ya expirados; en cuanto a los exámenes, relevar de la docencia a los Profesores afectados, destinándoles a trabajos de investigación, Biblioteca, etc., según decida en su día la Junta a propuesta del Director del Departamento correspondiente y oído el Decano. En todo caso, la Junta muestra su deseo de salvar el mayor número de casos posibles,

²³ Julio Rodríguez había llegado a la UAM desde la Universidad de Navarra en 1969, cuando ganó el traslado a la Cátedra de Cristalografía, Mineralogía y Mineralotecnica de la Facultad de Ciencias. Desde 1971, Nieto era catedrático de Arqueología, Epigrafía y Numismática en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM. En 1999, Fernando Vallespín, estudiante de derecho en los años setenta y catedrático de Ciencia Política en la UAM, recordaba: “Con Julio Rodríguez, la presencia de la policía ya se hizo permanente en el campus, y estaban dispuestos a intervenir en cualquier momento. Esto cambió todo porque tenía uno la sensación de estar sitiado”. Alfonso Pérez Sánchez, catedrático y director del Departamento de Historia del Arte durante los setenta, afirmaba que “Gratiniano Nieto era un hombre de Falange. Era una persona que venía del falangismo y como tal era autoritario”. Ambas declaraciones, recogidas en Manuel Pérez Ledesma, *Autónoma*, 20.

encargándose el Sr. Rector de hacer las gestiones oportunas acerca de la Dirección General de Universidades e Investigación.

Entre las depuraciones que se producían al final del curso académico, y para las que bastaba con no renovar el contrato administrativo, los casos más polémicos fueron, sin duda, las expulsiones de los filósofos Javier Sádaba y Fernando Savater al finalizar el curso 1971-1972, junto con varios jóvenes docentes de otros departamentos, como Ludolfo Paramio, vinculado al Departamento de Física, o el mismo José Luis Linaza. A algunos de ellos, como explicaba el rector en Junta de Gobierno, se les negó la posibilidad de impartir docencia y examinar a estudiantes, mientras se les permitía continuar con sus «trabajos de investigación», siempre fuera del campus, hasta que terminasen sus contratos al finalizar el curso 1972-1973²⁴. Las expulsiones de profesores, por otra parte, no eran una novedad en la universidad española. Bien al contrario, se habían convertido en una muestra del carácter represivo de la dictadura y en un síntoma de la resistencia del mundo intelectual. Los casos de Agustín García Calvo, Enrique Tierno Galván y José Luis López Aranguren, separados de sus cátedras por alinearse con las protestas estudiantiles en 1965, son solo algunos de los más conocidos.

El conflicto por la expulsión de los docentes del Departamento de Filosofía de la UAM, en el que predominaba la filosofía analítica y de la ciencia, se prolongó durante varios años y alcanzó una dimensión internacional cuando un grupo de conocidos filósofos franceses, entre los que estaban Althusser, Derrida, Ricoeur, Sartre, Foucault y Barthes, remitió una carta de protesta al ministro de Educación y Ciencia. En el arranque del curso 1972-1973, el departamento había perdido a siete de sus doce profesores: además de Sádaba y Savater, también fueron despedidos Pedro Ribas, Fernando del Val, Santia-

²⁴ Colegiado 14.400, “Breve historia de un departamento: el de filosofía de la Autónoma”, *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid* (diciembre de 1974), s/p. Uno de los docentes que se encargaba de la edición del *Boletín*, desde la llegada de la “Candidatura de base” a la dirección del Colegio en marzo de 1974, era Valeriano Bozal. Su número de colegiado era 6.928. Es probable que el colegiado 14.400 fuese Ludolfo Paramio, expulsado del Departamento de Física, miembro entonces de Equipo Comunicación y muy próximo a Bozal. Paramio y Bozal también formaban parte del Consejo Editorial de la revista *Zona Abierta*, editada por Equipo Comunicación, cuyo número 3 estaba dedicado a “La filosofía actual en España”. Además de artículos de Sádaba, Savater, Muguerza y Bouza (todos, vinculados al departamento de la UAM), se incluía una entrevista con París y un texto, firmado con pseudónimo, sobre la crisis en el Departamento de Filosofía de la UAM, Osiander, “Las contradicciones de un departamento conflictivo”, *Zona Abierta*, 3 (monográfico “La filosofía actual en España”) (1975), 231-235.

go González Noriega, Carlos Solís y Fermín Bouza. A algunos no se les renovó el contrato, a otros se les negó la posibilidad de impartir docencia. Como acto de protesta, los estudiantes prefirieron no asistir a las clases de los tres sustitutos contratados para suplirlos. El resto del profesorado del departamento decidió no impartir docencia. En el acta de la reunión nº 45 del Consejo de Gobierno de la UAM (7 de noviembre de 1972), el rector informó de que los profesores del Departamento de Filosofía no estaban acudiendo a clase, por lo que se decidió apercibirles por escrito. Solo una semana después (acta nº 46, 14 de noviembre de 1972),

los Sres. Rector y Decanos de Ciencias Económicas, de Ciencias y de Filosofía y Letras, informaron con detalle de algunas perturbaciones ocurridas en estos últimos días, especialmente en las indicadas Facultades, con reuniones o asambleas no autorizadas, pequeños destrozos en alguna puerta, malos tratos a algún bedel, inasistencia a clase, discusiones entre Profesores no numerarios de la Facultad de Filosofía y Letras, etc. En general puede decirse que los Departamentos de Filosofía y Física son los únicos que han mostrado una conducta más antiacadémica y antiuniversitaria, no solo por parte de alumnos, sino también de profesores.

Esas «conductas» motivaron una llamada de atención al director del Departamento de Filosofía, Carlos París. En el acta de la reunión nº 49 del Consejo de Gobierno (28 de noviembre de 1972), el rector informaba de una reunión con París:

La conversación tuvo un tono francamente cordial y constructivo, parece razonable esperar que la situación se resuelva satisfactoriamente en breve plazo. La Junta aceptó complacida la sugerencia del Sr. Rector para proseguir la conversación con D. Carlos París. En consecuencia, se acordó suspender el acuerdo adoptado con el nº 6 en la reunión nº 48, en lo relativo a una posible información por parte de los alumnos y posibles sanciones a los mismos.

Las conversaciones no llegaron a buen término. Pese a las gestiones de su director y el apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras²⁵, el Departamento de Filosofía fue cerrado por lo que quedaba de curso y sólo volvió a funcionar como tal, con París repuesto al frente del mismo, en junio de 1973 para que los exámenes pudiesen celebrarse con normalidad. A inicios del curso 1974-1975, el Departamento de Filosofía propuso la contratación de los expulsados Sabater y Sádaba, movimiento que habla del carácter valiente

²⁵ Actas de la Reunión de Directores de Departamento de la Facultad de Filosofía y Letras, 9 de noviembre de 1972, 15 de noviembre de 1972, 1 de diciembre de 1972, 10 de enero de 1973. Secretaría del Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, UAM.

y pertinaz de París²⁶. La Junta de Gobierno denegó la *venia docenti* a ambos, lo cual generó protestas de profesores y alumnos que desencadenaron una huelga, aprobada por una asamblea de estudiantes en la que se contabilizaron 280 votos a favor del paro, 40 en contra y 18 abstenciones, y el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras a propuesta del decano, Miquel Dolç i Dolç²⁷. Las clases estuvieron suspendidas entre el 20 y el 25 de noviembre.

Ambos, Sádaba (ayudante) y Savater (adjunto), han relatado en sus memorias la abrupta expulsión de la UAM. El primero recuerda que el detonante de la expulsión fue la negativa de los profesores a realizar exámenes finales como medida de protesta contra la represión y de solidaridad en el conflicto de los PNN²⁸. Savater, por su parte, ha explicado:

La mesa de representantes de los penenes la formábamos Josetxu [José Luis] Linaza, por Psicología, Joaquín Yarza por Historia del Arte, yo mismo por Filosofía y supongo que alguno más cuyo nombre lamento no recordar. Entre los asiduos a nuestros actos de protesta y debate solían estar, además de la mayoría de compañeros de Filosofía, diversos ejemplares levantiscos como Ludolfo Paramio o mi amigo Ángel González, profesor también de Historia del Arte. (...) El punto más alto de nuestra lucha llegó en

²⁶ En 1975, en una entrevista publicado en el monográfico de la revista *Zona Abierta* dedicado a "La filosofía actual en España", París reflexionaba sobre su experiencia al frente del departamento: «En principio, yo encontré una excelente acogida personal [al crear el departamento de Filosofía de la UAM], y también para mis colaboradores, en el ambiente de la Universidad Autónoma, que dentro de la confusa variedad de aspiraciones y necesidades a que correspondía su creación se quería adscribir a un determinado aperturismo, a un enriquecimiento de posibilidades en la universidad española. Sin embargo, muy pronto se vio que el planteamiento era excesivamente ingenuo para el nivel de conflictividad, de las tensiones reales, que en la vida española se encuentra». "Democracia y libertad en la vida universitaria (entrevista a Carlos París)", *Zona Abierta*, 3 (1975), 206. Sobre la concepción de la universidad de Carlos París, *La universidad española actual. Posibilidades y frustraciones* (Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1974). Pueden encontrarse breves referencias a los despidos de docentes en la UAM en pp. 110 y 142. París, que dirigió el Departamento de Filosofía de la UAM hasta 1978, cuando fue elegido Decano de la Facultad de Filosofía y Letras (1978-1980), dedicó su libro «a los compañeros del Departamento de Filosofía excluidos de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Madrid».

²⁷ Pueden verse las siguientes actas de reuniones del Consejo de Gobierno: acta nº 123, 2 de octubre de 1974; acta nº 127, 20 de octubre de 1974; acta nº 130, 1 de noviembre de 1974; acta nº 132, 18 de noviembre de 1974.

²⁸ Javier Sádaba, *Memorias desvergonzadas* (Córdoba: Almuzara, 2018), 25-37. La decisión de no examinar a la que se refiere Sádaba fue tomada por la Asamblea Interfacultativa de PNN de la UAM el 22 de mayo de 1972, en respuesta a los altercados que habían tenido lugar en la Universidad de Madrid «de resultados de los cuales un estudiante de la Facultad de Físicas ha resultado herido de bala por la espalda, y ante la incoación de expedientes académicos a 19 estudiantes de dicha universidad». *Comunicado de los PNN de la Universidad Autónoma de Madrid, haciendo pública su decisión de no celebrar exámenes*, 1972, Archivo Histórico del PCE, Fuerzas de la cultura, Intelectuales, profesionales y artistas, jacq. 572.

el mes de mayo [de 1972], cuando nos negamos a entregar firmadas las actas de los exámenes finales hasta saber quién tendría su contrato renovado el siguiente curso. (...) Y luego... luego nos echaron, faltaría más. (...) La Brigada Político-Social nos hizo llegar una citación para personarnos en la Dirección General de Seguridad en la Puerta del Sol, en cuyos calabozos algunos habíamos pasado ya unos cuantos días y de la que teníamos un recuerdo poco grato. Me personé allí en compañía de Ángel González²⁹.

El comisario Saturnino Yagüe comunicó a Savater que no podía volver a pisar la universidad.

El conflicto de los PNN continuó escalando en la UAM, como en otras universidades del país, durante los cursos 1973-1974 y 1974-1975. En mayo de 1974, Paramio informaba de que

una comisión de los PNN de Ciencias de la Autónoma fue convocada para una reunión con el Director General de Universidades. A esta reunión asistió el mismo Ministro [Cruz Martínez Esteruelas, que había sucedido a Julio Rodríguez Martínez en enero de 1974], quien respondió a las peticiones planteadas en la siguiente forma: respecto a los profesores expulsados se trataría de su situación con el señor Rector de la Autónoma; las posibles subidas de salarios no llegarían antes del curso próximo; se tendrá a llevar a cabo la total funcionarización del profesorado (los PNN son una figura a extinguir); no es legalmente posible que el contrato de los PNN sea un contrato laboral³⁰.

Ante las negativas del nuevo ministro, Paramio reclamaba una reunión nacional de PNN como única vía para proponer alternativas a la situación de precariedad sistémica del colectivo. Esa reunión tardaría unos meses en llegar. La II y III asambleas estatales de profesores no numerarios se celebraron en Barcelona el 3 de marzo y en Madrid el 18 de abril de 1975, respectivamente. Fernández Buey sitúa en ese año, 1975, el momento álgido del movimiento³¹. Pese a las reuniones e intercambios epistolares con Federico Mayor Zaragoza, entonces subsecretario de Educación y Ciencia, no hubo avances significativos³². En algunas universidades, como la de Barcelona, la huelga de

²⁹ Fernando Savater, *Mira por donde. Autobiografía razonada* (Barcelona: Debolsillo, 2015), 307-310.

³⁰ Ludolfo Paramio, "Hacia una reunión nacional de PNN de Universidad", *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid* (mayo de 1974), s/p. La reunión a la que se refiere Paramio había tenido lugar el 22 de abril de 1974.

³¹ Fernández Buey ha señalado tres fases en el movimiento: la primera, 1972-1975, con una movilización en ascenso constante y fuertemente politizada; en la fase 1976-1982, el movimiento decae, aunque se mantuvieron las reivindicaciones laborales; la última fase, 1983-1986, el movimiento se reactiva con las expectativas generadas por la Ley de Reforma Universitaria. Fernández Buey, "Estudiantes y profesores universitarios contra Franco", 161.

³² En la comisión negociadora que se reunió con Mayor Zaragoza figuraban Francisco Al-

PNN se mantuvo durante cinco meses en ese mismo curso académico. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, donde todavía coleaba la polémica por los despidos de Sádaba y Savater, se creó una nueva mesa de PNN, de cuya constitución, el 13 de noviembre de 1974, se conserva documentación en el Archivo General de la universidad. La «mesa de PNN» estaba integrada por los siguientes representantes: como titulares, Violeta Demonte, Ángel Rivière, Josefina Gómez Mendoza, Ubaldo Martínez Veiga y María Encarna Sanahuja; como suplentes, Valeriano Bozal, José Segovia Pérez, Santos Mardrazo, Marina Picazo Curina y Simón Marchán. En carta dirigida al Decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, Dolç i Dolç, el mismo 13 de noviembre, la mesa solicitaba «a las autoridades académicas las garantías de inmunidad necesaria para su funcionamiento, que esta Mesa especificará a través de unos Estatutos actualmente en preparación»³³. En una carta dirigida al Director General de Universidades e Investigación, Felipe Lucena Conde, fechada el 24 de noviembre, el grupo de PNN «manifiesta su sorpresa y más enérgica repulsa y protesta por el cierre de la Facultad, decretado por el Rector y la Junta de Gobierno», cierre que, como se ha señalado, pretendía contrarrestar una huelga convocada en protesta por la negativa del Rectorado a contratar a los filósofos despedidos.

Los primeros meses de 1975 fueron especialmente conflictivos en las universidades. El ministro Martínez Esteruelas decretó el cierre de la Universidad de Valladolid desde el 7 de febrero de 1975 y hasta el inicio del curso siguiente, en respuesta a la creciente conflictividad estudiantil (asambleas, encierros, huelgas, detenciones), que tuvo su punto álgido en un altercado sufrido por el rector, José Ramón del Sol, al que un grupo de estudiantes lanzó huevos a la salida de una clase. Todo cierre desencadenaba una respuesta de solidaridad por parte del movimiento, que trataba de conciliar sus reivindicaciones laborales con posicionamientos de carácter político. En una carta fechada el 19 de febrero de 1975, los profesores no numerarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM se declaran en huelga los días 20 y 21,

como expresión de condena de la política crecientemente represiva del Ministerio de Educación y Ciencia, solicitando en concreto: 1. Contrato Laboral, 2. Aumento lineal de salarios a 10.000 pesetas, 3. Inmediata apertura de la Universidad de Valladolid y de las demás universidades y facultades cerradas, 4. Retirada de la policía de los recintos

burquerque por la Complutense, Narcís Serra por la Autónoma de Barcelona y Javier Solana por la Autónoma de Madrid. Francisco Alburquerque Llorens, "La crítica del profesorado no numerario de universidad", 252-254.

³³ Expediente de Valeriano Bozal Fernández, Archivo General, UAM.

universitarios. 5. Inmediata readmisión de todos los profesores expulsados. 6. Gestión democrática de la Universidad y participación del profesorado y alumnado en los órganos de gobierno de la misma.

Estas reivindicaciones eran compartidas por el movimiento PNN a nivel estatal, lo cual demuestra la coordinación relativamente fluida de los profesores de diferentes centros y universidades, cabe pensar que, en buena medida, gracias a la estructura organizativa del Partido Comunista de España, bien implantado en la universidad³⁴. El 14 de febrero, la Plataforma reivindicativa de la asamblea de profesores de las tres universidades de Barcelona había aprobado un documento con cuatro puntos, que coincidían, en términos generales, con el documento que los PNN de Filosofía y Letras de la UAM firmaron cinco días después³⁵. El *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid* publicó en marzo de 1975 un suplemento con motivo de la II Asamblea estatal de profesores no numerarios, celebrada en Barcelona el día 3 de ese mismo mes. En el suplemento se informaba del éxito de la asamblea, que reunió a más de 300 representantes de todos los distritos universitarios salvo Murcia, y se ofrecían varios documentos con análisis y propuestas.

Valeriano Bozal, tesorero del Colegio y principal responsable de su boletín, formaba parte de la mesa de PNN de la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM, al tiempo que ejercía, desde 1965, como profesor en el vallecano Centro Cultural Gredos. En esos años, Bozal trabajó de manera muy intensa en el movimiento de enseñantes. Al igual que otros compañeros de la mesa de no numerarios, su contrato como profesor encargado de curso en la UAM fue interrumpido a finales del curso 1974-1975. El 13 de septiembre de 1975 se le remitió una carta en la que se le informaba de la «resolución» de su contrato. No pudo volver a la universidad hasta 1980. En sus memorias, relata el referido encierro en el Rectorado de la UAM en 1980: «Ocupamos el despacho del rector. Nos llevaron comida y bebida, sacos de dormir. La solidaridad fue grande. En el despacho del rector, el cuarto de baño tenía la puerta blindada, se conoce que [Julio] Rodríguez y [Gratiniano] Nieto tenían

³⁴ Sancho Galán, “El movimiento de profesores no numerarios”, 312-313. En el caso de los PNN de la UAM entrevistados, Enrique Álvarez y Cayetano López confirmaron su militancia comunista durante aquellos años. Josefina Gómez Mendoza y Alfredo Poves se consideraban “compañeros de viaje” y reconocen la contribución organizativa del PCE. Todos coinciden en el carácter autónomo y asambleario del movimiento. Álvarez también recuerda que las asambleas estaban controladas por la policía.

³⁵ Tania Ferre Carrión, “La universidad en crisis: el movimiento de PNN en la gran huelga educativa de Cataluña (1974-1975)”, 283-296.

miedo a las hordas rojas...»³⁶. El encierro y la reincorporación de los docentes expulsados había sido posible gracias a una amnistía universitaria, conseguida, no sin esfuerzo, en el marco de una compleja transición, que exigió a los PNN redimensionar sus análisis, métodos y objetivos.

Amnistía y funcionarización: ¿un desenlace?

Con motivo de la VII Asamblea Nacional de PNN celebrada el 19 de abril de 1977 en Bilbao, Cayetano López, retornado a la UAM después de un periodo en Francia, publicaba un artículo sobre la huelga de PNN de universidad, que había sido declarada el 23 de enero de ese año y llegó a afectar a 150.000 estudiantes³⁷. Existían dos detonantes de la protesta. En primer lugar, el Ministerio había encargado al Consejo de Rectores la elaboración de un nuevo Estatuto del Profesorado. Los PNN no reconocían la legitimidad del Consejo. Al mismo tiempo, se habían convocado oposiciones y concursos de traslados para el Cuerpo de Adjuntos. La funcionarización de los PNN era la única respuesta que el gobierno ofrecía como horizonte de estabilización a unos profesores que ni tan siquiera tenían un contrato laboral y que desconfiaban del estamento disciplinado y jerarquizado de profesores numerarios³⁸. Todo ello, en un clima de incertidumbre, pocos días después de la legalización del PCE y con las elecciones generales de junio de 1977 a la vuelta de la esquina. Pese a la interlocución con el Ministerio de Educación y Ciencia del primer gobierno de Adolfo Suárez, en manos de Aurelio Menéndez Menéndez³⁹, la reivindicación principal del colectivo seguía siendo el contrato laboral (no administrativo). En términos generales, los PNN querían ser trabajadores de la enseñanza⁴⁰, con contratos estables e idénticos derechos y obligaciones

³⁶ Valeriano Bozal, *Crónica de una década y Cambios de lugar* (Madrid: Antonio Machado, 2020), 231-234.

³⁷ Cayetano López, "Reflexiones sobre el movimiento de PNN de universidad", *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid* (30 de abril de 1977), 8-9.

³⁸ Equipo Comunicación, "Universidad y cambio social en España", *Cuadernos para el Diálogo*, extraordinario XXXVIII (1973), 91.

³⁹ Menéndez fue catedrático de Derecho mercantil de la UAM desde su nacimiento y el primer director de su Departamento de Derecho. Fue ministro de educación entre julio de 1976 y julio de 1977. VV.AA., "Homenaje al profesor Aurelio Menéndez Menéndez", *RJUAM*, 37 (2018), 47-81.

⁴⁰ Javier Doz, "El movimiento de los enseñantes en España", *Zona Abierta*, 7 (1976); Julián Ariza, "La sindicación de los trabajadores de la enseñanza", *Materiales*, 2 (1977).

que los profesores numerarios, pero sin la necesidad de acceder al cuerpo de funcionarios a través de la oposición que blindase de por vida su puesto de trabajo⁴¹. Por supuesto, en el colectivo convivían varias sensibilidades y algunos sectores minoritarios no veían con malos ojos la estabilización funcional. Al mismo tiempo, los PNN estaban adaptando sus reivindicaciones a la nueva coyuntura política. Los tres puntos mínimos que los PNN ponían sobre la mesa en la primavera de 1977 eran «I) Readmisión de todos los despedidos por motivos políticos. II) Compromiso del Ministerio a entablar negociaciones con la Comisión Negociadora sobre la contratación laboral. III) Congelación de todas las oposiciones y concursos de traslado». Los PNN entrevistados coinciden en señalar una inevitable deriva corporativa del movimiento a medida que avanzaba el proceso de transición hacia una monarquía parlamentaria.

Por otra parte, entre septiembre y noviembre de 1976, ya con Suárez como presidente del gobierno, Tierno Galván, Aranguren y García Calvo habían recuperado sus cátedras. La amnistía fue una de las principales reivindicaciones de los partidos de izquierda durante la transición y, en ese contexto, la readmisión comenzaba a ser un horizonte de trabajo factible para todos los profesores expulsados. En la portada del libro de Valeriano Bozal, *El intelectual colectivo y el pueblo* (1976), podía leerse la palabra «amnistía». En ese marco, Bozal solicitó su reingreso a la UAM en una carta dirigida al rector, Gratiniano Nieto, fechada el 27 de abril de 1977. El proceso de reincorporación de los profesores represaliados todavía se dilataría algo más en el tiempo. El primer rector elegido democráticamente en la UAM, el arabista Pedro Martínez Montálvez, puso en marcha una comisión con tal fin después de debatir, en Junta de Gobierno, un escrito presentado por un grupo de personas que alegaban «haber sido excluidas de la Universidad Autónoma por motivos políticos» y solicitaban «la aplicación de una amnistía general». La comisión estaba presidida por el Vicedecano de Derecho, D. Miguel Bajo, y dos profesores numerarios designados por las Facultades de Ciencias y de Filosofía y Letras, respectivamente, dado que solo esos centros estaban afectados por el problema: «La Comisión se ocupará de todos los casos de amnistía que le sean sometidos directamente o a través del Rectorado, tanto en relación con profesores como con estudiantes y personal no docente de la Universidad

⁴¹ A principios de los setenta, se produjo un debate acerca de la pertinencia de las cátedras vitalicias y sobre la idoneidad de las oposiciones como forma de acceso a la docencia universitaria. Amando de Miguel, «El mito de la cátedra vitalicia», en *Diagnóstico de la universidad* (Madrid: Guadarrama, 1973), 47-52.

Autónoma. Presentará sus conclusiones y propuestas a la Junta de Gobierno» (acta de la reunión nº 229 de la Junta de Gobierno, 13 de febrero de 1978).

El primero de los informes elaborados por la Comisión, fechado el 5 de julio de 1978, fue presentado en la reunión de la Junta de Gobierno del día 21 de ese mismo mes (acta nº 243). Entre los amnistiados, Cayetano López, Ludolfo Paramio, José Luis Linaza o Manuel Pérez Ledesma. Se habían recibido 28 solicitudes de reincorporación. En las observaciones procedimentales, la comisión explica que había sido necesario

recabar el testimonio escrito del entonces titular del cargo de Rector, de los directores de los departamentos donde trabajaban los solicitantes y de los propios interesados. [...] La Comisión distingue los resultados de la investigación según conste que la separación fue debida a razones ideológico-políticas, a razones simplemente arbitrarias y no académicas, a razones académicas o laborales, o por el contrario no constan las motivaciones.

La comisión proponía «reincorporar a los profesores, alumnos y personal no docente que en la actualidad no desempeñan puesto docente, discente o administrativo respectivamente en ninguna Universidad del Estado [...] en el puesto que tenían antes de sufrir las medidas de persecución ideológica» y, en todo caso, proponía una «reparación moral».

El proceso de amnistía de profesores expulsados no fue fácil en términos administrativos, ni estuvo exento de resistencias planteadas por los responsables de aquellos despidos. Varias cartas dirigidas al rector, firmadas por la comisión y conservadas en el Archivo General de la UAM, informan de la amnistía de cada uno de los interesados y demuestran la magnitud del trabajo de localización de evidencias que permitiesen determinar en qué circunstancias se había producido cada despido. El 23 de febrero de 1978, diez días después de la creación de la comisión, el profesor Julio Rodríguez, entonces director del Departamento de Geología y Geoquímica de la UAM, antiguo rector (1972-1973) y ministro de Educación (1973-1974), remitió una carta al rector Martínez Montálvez, a la que adjuntaba la sentencia num. 455 del Tribunal Supremo, según la cual «varios profesores no fueron expulsados de esta Universidad. Sencillamente les venció el contrato».

Con el encierro en el Rectorado de la UAM protagonizado por doce PNN el 11 de junio de 1980, los no numerarios parecían dar continuidad a los métodos de protesta propios del movimiento estudiantil durante el último franquismo⁴². Tras la noticia de *El País*, a la que el rector intentó contestar en

⁴² Los encierros de PNN de universidad se sucedieron durante algunos años: "Encierros de no numerarios en varias universidades", *El País*, 3 de marzo de 1982.

el mismo diario, la polémica llegó al Congreso de los Diputados. La Diputada Eulalia Vintró Castells, del Grupo Parlamentario Comunista, presentó una pregunta al Gobierno sobre la amnistía a profesores de la Autónoma. El secretario general de Relaciones con las Cortes remitió dicha pregunta al ministro de Universidades e Investigación, Luis González Seara, el 8 de julio de 1980.

Ante las presiones, la UAM se reunió con un grupo de PNN el 25 de septiembre de 1980. Entre ellos, Bozal, Noriega, Rivas y Paramio. En la reunión, de la que se conserva un escueto acta sin firma, se puso sobre la mesa un problema de fondo: la mayoría de los PNN no eran doctores, por lo que no podían firmar contratos como profesores adjuntos⁴³. Finalmente, la universidad ofreció a todos los amnistiados contratos como profesores adjuntos con dedicación exclusiva con la condición de que se doctorasen en menos de un año (acta de la reunión de Junta de Gobierno nº 298, 15 de octubre de 1980).

Bozal cumplió ese requisito en 1981, con la defensa de una tesis doctoral sobre Goya, dirigida por Alfonso Pérez Sánchez. Fue profesor adjunto entre octubre de 1980 y diciembre del 1984; y titular de Estética y Teoría de las Artes desde enero de 1985 a mayo del 1988, cuando causó baja para incorporarse como catedrático de Historia del Arte Contemporáneo a la Universidad Complutense de Madrid⁴⁴. Pese a las resistencias y reticencias mostradas en el referido artículo publicado en *El País* en 1983, Bozal aceptó su condición de funcionario.

Los PNN, en su defensa de los derechos laborales del cuerpo de enseñantes, proponían una estabilización que no implicase funcionarización. El mismo Savater había expuesto con claridad su posición al respecto. Los PNN vivían en un «perpetuo aplazamiento», en una carrera de obstáculos en pos de una estabilización funcional, que convierte al docente precario en un ser dócil y disciplinado. Devenir funcionario era la zanahoria del no permanente: «Todo se basa en la mentira del futuro [...]. El numerario no es el que ha acumulado más conocimientos, sino el que se ha doblegado a más humillaciones, el que ha interiorizado la sumisión ideológica más felizmen-

⁴³ No deja de llamar la atención el hecho de que muchos PNN quisiesen estabilizarse sin haber obtenido el título de doctor, cuando sus demandas, como colectivo, incluían potenciar la actividad investigadora y elevar el nivel científico de la universidad española.

⁴⁴ Sobre la trayectoria intelectual de Bozal, Arturo Ansón, “Valeriano Bozal, entre la estética y la historia del arte”, *Con-Ciencia Social*, 3 (1999); Juan Antonio Ramírez, “La sobriedad crítica de Bozal”, *Revista de Libros*, 135 (2008); Juan Albarrán Diego, “Valeriano Bozal, in memoriam”, *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, 35 (2023); Jaime Vindel, “Valeriano Bozal Fernández”, *Archivo Español de Arte*, 385 (2024).

te. La oposición misma es un portento de adiestramiento para lo nulo y lo mezquino»⁴⁵.

El rechazo a la funcionarización y la crítica al cuerpo de numerarios fue una constante en el seno del movimiento PNN. Otro ejemplo, muy ilustrativo, entre muchos posibles, se encuentra en el *Manifiesto de los profesores no numerarios frente al sistema de oposiciones* (Asamblea General de profesores no numerarios, Madrid, 12-13 de febrero de 1977), en el que se afirmaba: «nuestra exigencia se enfrenta hoy radicalmente con la concepción gubernamental del profesor como vitalicio siervo acrítico de una estructura burocrática, autoritaria y fuertemente jerarquizada; que por lo demás se sitúa al servicio del capital y no de todos los trabajadores»⁴⁶.

Una conclusión provisional

A pesar de las huelgas convocadas entre 1977 y 1982 y de la persistencia de la precariedad laboral en el colectivo PNN⁴⁷, la actividad del movimiento declinó en intensidad mientras se adaptaba a una realidad muy volátil, en que las fuerzas antifranquistas parecían un tanto desconcertadas ante el decurso del cambio político y la inminente, aunque incierta, construcción de un sistema democrático⁴⁸. Las negociaciones en marcha entre partidos y gobierno, así como los rápidos reposicionamientos de agentes, organizaciones y sindicatos, llegaron a fragmentar un colectivo en absoluto homogéneo y generaron expectativas profesionales, sin duda legítimas, que condicionaron los tiempos y objetivos del movimiento⁴⁹. Las reticencias ante las vías de acceso

⁴⁵ Fernando Savater, “Los PNN y la mentira del futuro”, *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid*, 10 de mayo de 1976, 6.

⁴⁶ Archivo Personal Juan José Castillo, PNNs, Archivo Histórico PCE. El grueso del Fondo movimiento de PNN, Archivo de Juan José Castillo, está depositado en la Fundación 1º de Mayo, Archivo del trabajo. Una parte del fondo se conserva en el AHPCE. En él, además de numerosos documentos relacionadas con dicho movimiento, puede encontrarse una amplia recopilación de artículos que demuestran la constante presencia de la lucha de los PNN en la prensa diaria durante la segunda mitad de los años setenta y hasta bien entrados los ochenta.

⁴⁷ Juan José Castillo, “Universidad: o todos o ninguno”, *El País*, 13 de abril de 1982.

⁴⁸ También el movimiento estudiantil perdió fuerza en la segunda mitad de los años setenta. Javier Errázuriz, “El movimiento estudiantil madrileño durante el curso 1975-1976: auge y agotamiento de un actor fundamental de la lucha contra el franquismo”, *Ayer*, 99 (2015).

⁴⁹ Véase al respecto la autocrítica de Francisco Alburquerque Llorens, “La crítica del profesorado no numerario de universidad”, 256-259.

a la profesión vigentes durante el franquismo y las dinámicas autoritarias y poco profesionales que se habían instalado en el cuerpo de funcionarios pueden ayudar a explicar el polémico artículo de Bozal y su rechazo a la funcionarización, en el marco de una crítica general a la Ley de Reforma Universitaria que preparaba el PSOE⁵⁰.

No creo que su trayectoria, como la de otros antiguos PNN, pueda calificarse como contradictoria⁵¹. No cabe reproche alguno a quienes arriesgaron sus carreras y fueron depurados en los estertores de la dictadura cuando intentaban construir una universidad y un país mejores. De manera inevitable, la cambiante situación política y legislativa les obligó a escalar sus horizontes de lucha y carreras laborales. Muchos de aquellos PNN mantuvieron su compromiso con la universidad pública y ocuparon puestos de responsabilidad en la institución. En el caso específico de la UAM, dos PNN políticamente activos durante los setenta fueron elegidos rectores pocos años después (Josefina Gómez Mendoza, 1984-1985; y Cayetano López, 1985-1994); otros, ejercieron como vicerrectores (caso de Bozal, Linaza y Poves).

El movimiento de no numerarios había vehiculado las reivindicaciones laborales de docentes que trataban de construir una universidad profesionalizada y democrática. Con tal fin, alineados con los pujantes movimientos obrero y de profesionales, deseaban ser considerados como trabajadores de la enseñanza. A falta de un estudio integral y en profundidad del movimiento PNN en la universidad española, puede afirmarse que sus acciones abrieron espacios de libertad en los años finales del franquismo y dieron visibilidad social a las luchas de la institución universitaria. Su trabajo, sustanciado en nuevas ideas, debates y documentos programáticos, contribuyó al diseño de una universidad democrática y moderna, cimentada sobre los derechos constitucionales de autonomía y libertad de cátedra⁵². De manera casi siempre parcial, consiguieron algunos de sus objetivos: mejoras en las condiciones de trabajo y en el funcionamiento de los centros, democratización de la gestión universitaria, pequeños incrementos retributivos, la inclusión de

⁵⁰ Valeriano Bozal, "Error histórico sobre la universidad", *El País*, 14 de mayo de 1983. Es muy probable que Bozal temiese que la funcionarización de miles de PNN implicase la estabilización laboral de muchos profesores con escasa formación y bajo nivel científico.

⁵¹ Desde una perspectiva de clase, algunas de las contradicciones del movimiento PNN fueron señaladas por Manuel Sacristán, "Sobre el sentido de la reivindicación laboral de los PNN de universidad", en Equipo Límite, *La agonía de la universidad franquista*, I-II.

⁵² Sobre la lucha por la autonomía universitaria en el contexto transicional, Juan Luis Rubio Mayoral, "Sobre los modelos de universidad en la política educativa de la Transición española. Herencia y génesis de sus bases (1976-1982)", *Espacio, Tiempo y Educación* 2(2) (2015).

representantes de PNN y estudiantes en las comisiones de contratación de adjuntos (Orden ministerial de 23 de agosto de 1976), o el freno a los intentos de tramitación de la Ley de Autonomía Universitaria (LAU), que se sucedieron entre 1977 y 1982.

Las estabilizaciones que siguieron a la LRU de 1983 parecían venir a solucionar la situación de los no numerarios, cuyos contratos (administrativos) debían extinguirse antes de 1987. Muchos pudieron promocionar a profesor titular (antes, adjunto). Sin embargo, esa misma ley creaba una nueva y polémica figura contractual, la de profesor asociado, que terminó por cronificar algunos de los problemas del colectivo⁵³. Bajo esa figura, desde entonces y hasta la actualidad, se crearon bolsas de profesores temporales más precarizados si cabe que los antiguo PNN, aunque, en general, mucho menos movilizados. La reciente Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario (LOSU, BOE 23 de marzo de 2023), nace con el objetivo de resolver, entre otros asuntos, la temporalidad de los docentes. Su desarrollo en cada universidad parece todavía incierto. Desde la distancia, resulta inevitable contemplar con admiración la valentía, energía organizativa y capacidad de acción que mostró el movimiento PNN y, en concreto, los no numerarios de la UAM, cuando casi todo estaba por hacer y casi nada parecía imposible.

Bibliografía

Albarrán Diego, Juan. "Valeriano Bozal, in memoriam." *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte* 35 (2023).

Albiol, Ignacio, Luis Miguel Camps, J.R. Suárez, Juan López y Tomás Sala. *Los PNN y el contrato laboral*. Valencia: Fernando Torres, 1976.

Alburquerque Llorens, Francisco. "La crítica del profesorado no numerario de universidad en los años setenta." En *Cambiar la sociedad. Recuerdos*

⁵³ La LRU, en su título quinto, artículo 33.3, establecía que «las universidades podrán contratar temporalmente, en las condiciones que establezcan sus Estatutos y dentro de sus previsiones presupuestarias, Profesores Asociados, de entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad, y Profesores Visitantes». El marco creado por la Ley Orgánica de Universidades, LOU (BOE 24 de diciembre de 2011), consolidó la figura del asociado y empeoró, más si cabe, las condiciones laborales del colectivo. En cualquier caso, la figura de profesor asociado implicaba un contrato laboral, que, pese a su precariedad y frecuente uso fraudulento, daba respuesta a una de las reivindicaciones históricas del movimiento de PNN. Ignacio Albiol, Luis Miguel Camps, J.R. Suárez Maya, Juan López Gandía y Tomás Sala Franco, *Los PNN y el contrato laboral* (Valencia: Fernando Torres, 1976).

- de la universidad franquista y de una transición democrática inacabada*. Madrid: Catarata, 2024.
- Álvarez Cobelas, José. *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- Ansón, Arturo. "Valeriano Bozal, entre la estética y la historia del arte." *Con-Ciencia Social* 3 (1999).
- Ariza, Julián. "La sindicación de los trabajadores de la enseñanza." *Materiales* 2 (1977).
- Bozal, Valeriano. "No quiero ser funcionario." *El País*, 27 de enero de 1983.
- Bozal, Valeriano. "Error histórico sobre la universidad." *El País*, 14 de mayo de 1983.
- Bozal, Valeriano. *Crónica de una década y Cambios de lugar*. Madrid: Antonio Machado, 2020.
- Canto Blanco (1973-1977), disponible en: <https://www.uam.es/uam/archivo-general>
- Carreras, Josep. "Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (III). Legislación Universitaria Española: de la Ley de Ordenación de la Universidad Española (1943) a la Ley de Reforma Universitaria (1983)." *Educación Médica* 6 (1) (2003).
- Castillo, Juan José. "Universidad: o todos o ninguno." *El País*, 13 de abril de 1982.
- Calvo Romero, Sergio, y Miguel Lázaro Arnal. "Las aulas se vacían y las calles se llenan: las movilizaciones estudiantiles de 1972." *CIAN. Revista de Historia de las Universidades* 25.2 (2022).
- Doz, Javier. "El movimiento de los enseñantes en España." *Zona Abierta* 7 (1976).
- Equipo Comunicación. "Universidad y cambio social en España." *Cuadernos para el Diálogo*, extraordinario XXXVIII (1973).
- Errázuriz, Javier. "El movimiento estudiantil madrileño durante el curso 1975-1976: auge y agotamiento de un actor fundamental de la lucha contra el franquismo." *Ayer* 99 (2015).
- Fernández Buey, Francisco. *Por una universidad democrática. Escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Madrid: El Viejo Topo, 2009.
- Fernández Buey, Francisco, Rafael Argullol y Alejandro Pérez. "El movimiento universitario bajo el franquismo. Una cronología." *Materiales* 2 (1977).
- Ferre Carrión, Tania. "La universidad en crisis: el movimiento de PNN en la gran huelga educativa de Cataluña (1974-1975)." En *Miradas al pasado reciente: De la II República a la Transición*, editado por Mónica Fernández Amador y Rafael Quirosa-Cheyrouze. Almería: Universidad de Almería, 2014.

- Gómez Mendoza, Josefina. "Manuel Pérez Ledesma en el Rectorado de la UAM." En *El historiador consciente. Homenaje a Manuel Pérez Ledesma*, editado por José Álvarez Junco, José Cruz y Florencia Peyrou. Madrid: UAM, Marcial Pons, 2015.
- Hernández-Sandoica, Elena, Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba. *Estudiantes contra franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2007.
- López, Cayetano. "Reflexiones sobre el movimiento de PNN de universidad." *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid*, 30 de abril de 1977.
- Materiales. Crítica de la cultura*, extraordinario 1 (1977).
- Miguel, Amando de. "El mito de la cátedra vitalincia." En *Diagnóstico de la universidad*. Madrid: Guadarrama, 1973.
- Moreno, Isidoro. "El movimiento de los PNN y la lucha por la democratización de la universidad (y del país)." En *Depurados, represaliados y exiliados. La pérdida universitaria durante el franquismo*, editado por Alberto Carrillo-Linares. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2021.
- Osiander. "Las contradicciones de un departamento conflictivo." *Zona Abierta* 3 (monográfico "La filosofía actual en España") (1975).
- Paramio, Ludolfo. "Hacia una reunión nacional de PNN de Universidad." *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid*, mayo de 1974.
- París, Carlos. *La universidad española actual. Posibilidades y frustraciones*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo, 1974.
- Pérez Ledesma, Manuel. *Autónoma. Tres décadas de vida universitaria*. Madrid: UAM, 1998.
- Ramírez, Juan Antonio. "La sobriedad crítica de Bozal." *Revista de Libros* 135 (2008).
- Rubio Mayoral, Juan Luis. "Sobre los modelos de universidad en la política educativa de la Transición española. Herencia y génesis de sus bases (1976-1982)." *Espacio, Tiempo y Educación* 2(2) (2015).
- Sádaba, Javier. *Memorias desvergonzadas*. Córdoba: Almuzara, 2018.
- Sancho Galán, Jordi. "El movimiento de profesores no numerarios." En *El antifranquismo en la universidad*. Madrid: Catarata, 2024.
- Savater, Fernando. "Los PNN y la mentira del futuro." *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Distrito Universitario de Madrid*, 10 de mayo de 1976.

- Savater, Fernando. *Mira por donde. Autobiografía razonada*. Barcelona: Debolsillo, 2015.
- Sebastián Maestre, José Antonio. *La presencia de lo moderno en el patrimonio artístico de la UAM*. Madrid: UAM, 2018.
- Sin firma. "Congreso Nacional de Profesores no numerarios." *Información Española* 78 (1972).
- Sin firma. "Dimite el Rector de la Universidad Autónoma de Madrid." *ABC*, 10 de septiembre de 1972.
- Sin firma. "Democracia y libertad en la vida universitaria (entrevista a Carlos París)." *Zona Abierta* 3 (1975).
- Sin firma. "Se encierran en la Universidad Autónoma los profesores expulsados en 1972." *El País*, 12 de junio de 1980.
- Sin firma. "Encierros de no numerarios en varias universidades." *El País*, 3 de marzo de 1982.
- Vilar, Sergio. *La universidad entre el fraude y la irracionalidad*. Barcelona: Plaza & Janes, 1987.
- Vindel, Jaime. "Valeriano Bozal Fernández." *Archivo Español de Arte* 385 (2024).
- VVAA. "Homenaje al profesor Aurelio Menéndez Menéndez." *RJUAM* 37 (2018).
- VVAA. *Haciendo futuro: 50 años de la Universidad Autónoma de Madrid (1968-2018)*. Madrid: UAM, 2018.
- Zona Abierta*, 3 (monográfico "La filosofía actual en España") (1975).

«¡Publique o muérase!» De la necesidad de una teoría crítica de la universidad

Publish or perish!» On the need for a critical theory of the university

Martín Fleitas González
Universidad de la República (FHCE), Uruguay
ORCID ID: 0000-0001-9775-2281

Agustín Aranco Bagnasco
Universidad de la República (ISEF), Uruguay
ORCID ID: 0000-0001-9553-6825

Facundo Correa Parodi
Universidad de la República (FHCE), Uruguay
ORCID ID: 0009-0001-0085-4845

Recibido: 12/11/2024
Aceptado: 08/05/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.9609

Resumen: El artículo aborda algunos problemas asociados a la hiperindexación que regeneran las dinámicas universitarias y académicas contemporáneas durante la

Abstract: The article addresses some problems associated with hyperindexation that regenerate contemporary university and academic dynamics during the production,

*El presente trabajo se enmarca en el proyecto I+D «Hiperindexación académica: desafíos y parámetros para evaluar la producción científica de saber en base a “papers”», que recibe el apoyo de la CSIC de la Universidad de la República, Uruguay, por el período de 2025-2027.

**elkanteano@gmail.com

***arancoagustin@gmail.com

****facu.correa1497@gmail.com

producción, apropiación y fiscalización de saber, a través del fenómeno de los *papers*: estos vehiculizan un conjunto heterogéneo de fuerzas (corporativización de las universidades, mercantilización de sus currículos, vaciamiento de fondos públicos, monopolización de editoriales) que dan vida a un número ingente de adversidades para la credibilidad epistémica de la universidad. En virtud de ello, el artículo sistematiza las objeciones más importantes que se vienen acumulando en el último tiempo en torno a la producción de saber vía *papers*, para apuntar luego el costo subjetivo que esta forma de generar saber supone para los investigadores en términos de precariedad laboral y psicológica. En base a la descripción del marco general de las fuerzas que se yuxtaponen sobre las espaldas del *paper*, el artículo sugiere la necesidad de elaborar una «teoría crítica de la universidad» que pueda apropiar y reorientar reflexivamente sus desafíos, indicando para ello un conjunto de recomendaciones éticas y políticas a tener en cuenta durante la generación, apropiación y fiscalización del saber.

Palabras clave: Paper, universidad, corporativización, precariedad, teoría crítica, producción de saber.

appropriation and supervision of knowledge, through the phenomenon of *papers*: these convey a heterogeneous set of forces (corporatization of universities, commercialization of their curricula, emptying of public funds, monopolization of publishers) that give rise to a huge number of adversities for the epistemic credibility of the university. By virtue of that, the article systematizes the most important objections that have been accumulating in recent times around the production of knowledge via *papers*, to then point out the subjective cost that this way of generating knowledge entails for researchers in terms of job and psychological precariousness. Based on the description of the general framework of the forces that are juxtaposed on the backs of the paper, the article suggests the need to develop a “critical theory of the university” that can appropriate and reflexively reorient its challenges, indicating for this a set of ethical and political recommendations to take into account during the generation, appropriation and supervision of knowledge.

Key words: Paper, university, corporatization, precariousness, critical theory, knowledge production.

«La hipocresía es un homenaje que el vicio rinde a la virtud».

François de La Rochefoucauld, *Reflexiones y máximas morales*, aforismo 218 (1665)

«Mientras, la academia se presentaba su producción a sí misma».

Remedios Zafra, *El entusiasmo* (2017, 76)

Introducción

Si bien es algo infrecuente, nos parece oportuno ingresar al contexto general del presente trabajo a través de la transcripción del siguiente diálogo:

SH: Does anyone really think Rutgers is such a great department?

LL: Sure it is! Rutgers just appointed X [I don't remember the name], who has a book with Oxford University Press.

SH: Oh. Come off it! OUP publishes plenty of boring stuff, and a lot of junk. Have you actually *read* the book?

LL: Well, no; but anyway, Rutgers has the world's most important epistemologist, Alvin Goldman. Granted, his second book was garbage, but the first was really important.

SH: Sorry; but if you'd read chapter 7 of my *Evidence and Inquiry*, you'd know that the first book was an obviously failed attempt to rescue a theory that had already collapsed in Goldman's article of a decade earlier, accompanied by great chunks of second-hand cognitive science that didn't engage with the first, analytic part of the book at all.

LL: Well, he's the world's most-cited epistemologist, at any rate.

SH: Doubtless. But that's in part because he's at Rutgers, which is highly rated because he's there...!

Luckily, at this point the waiter arrived with the next course, before I actually raised my voice.¹

En su ensayo «Universities Research Imperative. Paying the Perverse Price», de 2022, Susan Haack narra de memoria la conversación anteriormente transcrita, que había mantenido en 2015 en Girona, con el recientemente fallecido filósofo de la ciencia Larry Laudan. La conversación versaba acerca de los «rankings» de programas de posgrados similares a los iniciados por el *Philosophical Gourmet Report*. Haack cuenta que entonces se quejaba del daño que a su entender estaban promoviendo aquellos «rankings», al llevarnos a creer que son de vital interés para departamentos «superiores» presuntamente preocupados en la búsqueda y el contrato de los mejores profesores y de los doctorandos más prometedores cuando, desafortunadamente, la realidad es bastante diferente: «rankings» como aquellos «infectan» gran parte de la profesión, según Haack, al obligar a colegas situados en las posiciones más precarias (con contratos de cuatro años en Estados Unidos) a competir entre sí para que sus mejores estudiantes puedan ingresar a los «mejores» programas. Larry Laudan, sin embargo, entendía que los mencionados «rankings» eran útiles, e intentaba argumentar, antes de sacar de quicio a Haack, que «otherwise, how would potential graduate students know, for example, that Rutgers, though only a third-tier university, had a great philosophy department?».

Uno puede sustituir aquí «rankings de programas de posgrados» por casi cualquier otro elemento del mundo académico, y puede que obtenga

¹ Susan Haack, "Universities' Research Imperative: Paying the Price for Perverse Incentives", *Against Professional Philosophy* (25 de septiembre de 2022): disponible en <https://againstprophil.org/2022/09/25/a-guest-essay-by-susan-haack-universities-research-imperative-paying-the-price-for-perverse-incentives/>

ofuscaciones similares a las de Haack: rankings de revistas indexadas, de universidades, de departamentos; bibliométricas en base al número de publicaciones y revistas arbitradas e indexadas de circulación internacional, de citas identificadas, de factores de impacto, de académicos galardonados, de exalumnos galardonados, del volumen de contenidos identificables en internet, etc. La mutación burocrática, instrumental y capitalista del mundo universitario que Max Weber describía a inicios del siglo pasado ha terminado por instaurar una auténtica maquinaria contemporánea, ya casi en esencia entrelazada con las de la empresa y del Estado.² Y en este contexto urge preguntar por el tipo de credibilidad/autoridad que le resta presumir a aquel/la intelectual, docente e investigador universitario que confecciona modelos de transformación social, revoluciones culturales, pensamientos radicales, imagerías trascendentes y utopías alternativas presuntamente superadoras de nuestros más dolorosos desafíos contemporáneos: el hambre, la pobreza, la desigualdad, la explotación, el cinismo. ¿En qué descansa la legitimidad epistémica de aquellos «críticos» de la realidad si en los hechos protagonizan la reproducción/modificación estructural de una de las maquinarias de producción de mercancías, malestares mentales, frustración profesional, clasificación social más penosas de nuestra época? ¿No incurren aquellos presuntos curadores de bienes culturales, políticos, económicos, éticos y sociales de nuestro tiempo en una auténtica *realización contradictoria*? Esta es, precisamente, la pregunta que nos permite ingresar al análisis, reflexión y crítica del *paper*.³

El *paper* se ha convertido en un curioso dispositivo por medio del cual circulan fuerzas, intereses, expectativas, frustraciones y desafíos significativamente heterogéneos, pero que, en su conjunto, contribuyen activamente a parcializar los intentos de generar, apropiar y fiscalizar saber por parte de las universidades. En no poca medida, los *papers* son actualmente artilugios que facilitan la implementación de las métricas que están al servicio de los sofis-

² Max Weber, *El político y el científico*, trad. esp. de Francisco Rubio (Madrid: Alianza, 1979), 180-231. Entrelazamiento académico, burocrático y empresarial que reconoce explícitamente el primer ranking de científicos y científicas del mundo, elaborado por Research.com en 2022: «Our aim is to influence *scientists*, *executives*, and *institutions* worldwide to explore where leading science authorities are heading and to provide an opportunity for the whole research community to confirm who the leading authorities in popular areas of research, in particular countries, or even within research institutions are» (<https://research.com/scientists-rankings/best-scientists>, cursivas agregadas).

³ Deseamos emplear el anglicismo en lugar del término español «artículo» para dejar constancia de la alta complejidad dinámica (de metonimia, en este caso) que promueve su «tiranía».

ticados sistemas de indexación (de los «rankings») antes mencionados. Por ello creemos que es heurísticamente ventajoso centrar nuestra mirada en las complejas y enrevesadas dinámicas que han dado origen a la vigente obsesión científica por el *paper* para dar cuenta de la delicada coyuntura en la que se encuentran las universidades: estas dinámicas son las que, de forma silenciosa, aunque vertiginosa, han logrado sedimentar tejidos éticos hacia el interior de las comunidades científicas que se rigen por el imperativo del «¡publique o muérase!». Así lo parafrasea David Lodge en un diálogo que se puede encontrar en *La caída del Museo Británico*, y así es como este trabajo se propone rastrear y reconstruir las variables que actualmente regeneran y recrudecen su tiranía sobre las formas de generación y discusión del saber. Para ello comenzamos por elaborar un mapa que contiene las grandes regiones de variables que conforman el fenómeno del *paper*: nos referimos a las regiones de variables estructurales, subjetivas, del poder, y de lo ultraintencional. En conjunto, estas regiones del fenómeno nos permiten visualizar el *status quaestionis* de las perversiones más comunes que se asocian al *paper* (entre las que está la hiperindexación académica) y apuntar, al mismo tiempo, la naturaleza irreducible de las cuatro regiones de variables mencionadas (1). A continuación nos detendremos con más detalle en la región de variables subjetivas, atinente a la experiencia, hoy terroríficamente extendida, del investigador que padece aquella tiranía del *paper*: recogemos entonces las perversiones ya apuntadas por no pocos investigadores que se tejen entre la precariedad, la feudalización del acceso a cargos universitarios, publicaciones, y oportunidades laborales afines, y la versión ideológica del «entusiasmo», aquella que exige de sus empleados creatividad, optimismo y positividad permanentes, en base a promesas laborales universitarias (2). Finalmente, y en base a la sistematización de variables antecedente, defendemos la urgencia de elaborar una teoría crítica de la universidad que pueda plantarle cara a las fuerzas centrífugas que vehiculiza el *paper*. Para articular esta propuesta volvemos sobre algunas de las intuiciones cardinales que había presentado Max Horkheimer en su «Teoría tradicional y teoría crítica», de 1937, y sistematizamos un conjunto de sugerencias éticas y políticas para regular las prácticas colectivas involucradas en la generación y discusión del saber. Argumentamos que, de llevarse a cabo estas regulaciones éticas y políticas dentro de la comunidad científica, es posible y deseable elaborar una teoría crítica de la universidad que, a través del ejercicio de la autorreflexión colectiva, pueda conjurar aquellas fuerzas subterráneas que movilizan los *papers*, que empujan a las universidades hacia la periferia de la generación y discusión del saber y que, sobre todo, deslegitima sistémicamente las pretensiones críticas de sus investigadores humanísticos y sociales (3).

1. *Un sueño científico autohipotecado*

A nadie se le escapa que en los últimos años se ha incrementado descomunalmente el número de publicaciones de trabajos académicos. Aquello que en los años sesenta comenzó siendo una legítima preocupación por medir el impacto y el reconocimiento que un trabajo académico obtenía dentro de la comunidad (con la creación del *Institut for Scientific Information* y el *Science Citation Index*) se convirtió en los últimos treinta años en una auténtica maquinaria de sofocación, extenuación y frustración personal, al tiempo que creadora de riquezas y monopolios editoriales, y pérdidas significativas y constantes para las universidades públicas. Difícil recorrer el sinnúmero de aristas que contribuyen a fosilizar esta estructura de producción de conocimiento crecientemente privatizada y caprichosa, mas tremendamente autoritaria a la hora de jerarquizar aquello acerca de lo cual vale la pena investigar, financiar, y publicar. Con todo, una forma de introducirnos en el problema consiste en delimitar las variables atinentes al poder, por una parte, y a las consecuencias ultraintencionales que el conjunto de acciones individuales produce desde una perspectiva colectiva. En las primeras, precisamente, ingresarían todos aquellos actores y grupos de actores que intervienen deliberadamente en el mundo de las publicaciones científicas, con el fin de alcanzar diversos propósitos. En la segunda, en cambio, se contemplarían aquellos efectos no deseados, pero generados y contraproducentes, que promueven los actores y grupos de actores con sus acciones al reproducir/modificar las estructuras de producción científica.⁴ De manera que conviene recordar los propósitos originales con los que se pretendió, hace décadas, crear los hoy tan conocidos sistemas de indexación.

Como primer propósito, los índices de citas intentaban asistir a los evaluadores a la hora de determinar si un trabajo académico era efectivamente importante. Determinar la editorial que dio luz verde al trabajo, y las referencias que este trabajo obtuvo entre los colegas de su autor ayudaría, en principio, a determinar su importancia, recepción y valor dentro del campo de saber en el que pretende innovar, aclarar, sistematizar o replicar. De hecho, y este sería el segundo propósito, asegurar un marco de referencia que cumpliera con estas

⁴ Las estructuras sociales constituyen para Anthony Giddens conjuntos deslindables o plexos de reglas y recursos que permiten caracterizar a la actividad humana y/o las prácticas sociales en su recursividad: son medios para racionalizar la acción social a nivel de la agencia individual y medios que sirven a la reproducción general del sistema social: *Cfr.* Anthony Giddens, *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*, trad. esp. José Luis Etcheverry (Buenos Aires: Amorrortu, 1995), en particular 53 y ss.

características impactaría también, y de forma significativa, hacia el interior del mundo académico, al atacar directamente los sistemas cuasi-feudales que se generan entre los incipientes investigadores y aquellos más veteranos. El tráfico de influencias podría ser intervenido cada vez que un marco de reconocimiento más o menos objetivo (y por ello, justo) lograra identificar aportes de un investigador, o grupo de investigadores, sin tener en consideración su edad, género, raza, etnia, idioma, nivel de formación, o status dentro de la institución que lo contrata. De esta manera, el desafío consistió en determinar ámbitos sobre los cuales descender las métricas deseadas, y luego dejar el resto al automatismo aritmético. Sin embargo, hoy sabemos que estos propósitos no se cumplieron. En cuanto al primer propósito, pues, cabe apuntar rápidamente que (i) los sistemas de arbitraje (*peer review*) de las editoriales y revistas no aseguran la calidad del trabajo evaluado, a pesar de haberse consolidado como una de las «vacas sagradas» del mundo académico;⁵ (ii) con el pasaje de las revistas al formato digital en 1995, el estilo comunicativo de los *papers* pasó a concentrarse en una mera comunicación de resultados y no en un espacio para desarrollar y poner a prueba ideas, estilos de escritura, tesis o hipótesis;⁶

⁵ Joseph Wayne Smith, "Against Academics: Peering at the Problem of Peer Review", *Against Professional Philosophy* (18 de junio de 2023): disponible en <https://againstprophil.org/2023/06/18/against-the-academics-peering-at-the-problem-of-peer-review/>; véanse también los conocidos diez argumentos de Mieke Bal en contra del sistema de evaluación por pares: <https://oca.unc.edu.ar/2018/09/11/10-argumentos-en-contra-del-sistema-de-dictaminacion-por-pares-peer-review-para-la-publicacion-academica/>; y también Daniel Lattier, "Why Academics are Writing Junk that nobody reads", *Intellectual Takeout: Feeding Minds, Pursuing Truth* (5 de enero de 2023): disponible en <https://intellectualtakeout.org/2023/01/academic-writing-nobody-reads/>. Recientemente, de hecho, se ha mostrado que la revisión por pares posterior a las publicaciones es a veces cooptada por defensores motivados ideológicamente para atacar investigaciones ya publicadas y revisadas por pares que consideran política, ideológica o personalmente poco atractivas: Wendy M. Williams y Stephen J. Ceci, "How Politically Motivated Social Media and Lack of Political Diversity Corrupt Science", en *Ideological and Political Bias in Psychology: Nature, Scope, and Solutions*, ed. C. Frisby, R. Redding, W. O'Donohue y S. Lilienfeld (Springer, 2023), 1-14. Finalmente, consúltese la reciente controversia de la revista *Nature*, en la que un científico confesó haber radicalizado sus conclusiones acerca del protagonismo del calentamiento global en el incremento de los incendios forestales para facilitar la aceptación de un trabajo de investigación: Sarah Knapton, "Climate scientist admits overhyping impact of global warming on wildfires to get published", *The Telegraph* (6 de septiembre de 2023): disponible en <https://www.telegraph.co.uk/news/2023/09/06/global-warming-climate-change-scientist-unrealistic-nature/>. Para el asunto de los «sesgos de publicación» en las revistas académicas, y en especial en *Nature*, véase Claudio Canaparo, *Ciencia y escritura. Una historia retórica e intelectual de Nature 1869-1999* (Buenos Aires: Zibaldone, 2005).

⁶ José Santos Herceg, "Tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo",

(iii) el descubrimiento reciente de la «trama saudí» en la que se les pagaba a científicos de todas partes del mundo para burlar los rankings universitarios, dio a conocer el extendido mercado de «venta de autorías» a lo largo y ancho del globo, dando lugar a auténticas «granjas de citas» y a la emergencia de casos insólitos en los que investigadores llegan a publicar doscientos cincuenta estudios al año;⁷ (iv) se ha denunciado también, y hasta el cansancio, que los indicadores fueron originalmente diseñados para asistir a los bibliotecarios a identificar revistas para adquirir, y no para ser empleados como parámetros métricos de calidad y financiamiento, en virtud de que, entre otras cosas, esto último contrae una serie de insuficiencias técnicas ya bien documentadas;⁸ (v) finalmente, la monopolización editorial de las revistas académicas ha generado dos consecuencias preocupantes para el conocimiento: en primer lugar, el sangrado de los recursos de las universidades públicas, puesto que no contentas con financiar la formación del investigador y luego también su producción, deben asumir gastos para asegurar la publicación del resultado de la investigación, y finalmente, cubrir gastos para acceder a aquellos resultados que financiaron desde el principio, y en segundo lugar, la obstaculización de la innovación dentro de todos los campos del saber al impedir la socialización necesaria y suficiente de los resultados.⁹

Revista chilena de literatura, no. 82 (2012): 197-217; Andrés Florit, «Eduardo Fernandois, “Nos han formateado dentro de un cierto modo de escribir y hay temas que simplemente se sustraen o resisten a ese modo”», *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, no. 6 (2015): 159-67.

⁷ Manuel Ansede, «Arabia Saudí paga a científicos españoles para hacer trampas en el «ranking» de las mejores universidades del mundo», *El País* (18 de abril, 2023): disponible en <https://elpais.com/ciencia/2023-04-18/arabia-saudi-paga-a-cientificos-espanoles-para-hacer-trampas-en-el-ranking-de-las-mejores-universidades-del-mundo.html>; y también «Un científico que publica un estudio cada dos días muestra el lado más oscuro de la ciencia», *El País* (3 de junio, 2023): disponible en <https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscurito-de-la-ciencia.html>

⁸ Consúltase la *Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación* (DORA en inglés) de 2012, y su bibliografía asociada: <https://sfdora.org/read/>

⁹ Verónica A. Díaz, María E. Ramírez y Alma S. Díaz, «El Open Access a debate: entre el pago por publicar y la apertura radical sostenible», *Investigación Bibliotecológica* 33, no. 80 (2019): 195-216. Cabe agregar aquí, naturalmente, que la desigualdad en el acceso al saber repercute directamente en los ritmos que exhiben los dos hemisferios del globo en la producción de saber, alimentando así un «neocolonialismo universitario» que no podemos aquí detallar de acuerdo al espacio disponible. Un acercamiento a este asunto puede encontrarse en Santiago Castro-Gómez, «Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes», en *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, ed. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Bogotá: Siglo del Hombre/Pontificia Universidad Javeriana, 2007), 79-92.

En lo atinente al segundo propósito, parece que el tráfico de influencias se ha recrudecido. Para sintetizarlo violentamente, cabría apuntar que (i) la presión que ejercen los investigadores veteranos para que los recién ingresados se afilien a sus grupos y programas de investigación se ha incrementado con los años;¹⁰ (ii) por otra parte, se habría fosilizado una estructura elitista dentro de la cual los recién ingresados asumen cargas descomunales de docencia y administración, para liberar a sus superiores y permitirles la dedicación que conlleva la escritura y publicación, con lo cual se le facilita la supervivencia a aquel que cuenta con un capital familiar para sostenerse en la precariedad permanente, y se expulsa a aquellos otros que suelen salir al mercado laboral con deudas adquiridas durante sus estudios de grado;¹¹ (iii) finalmente, el papel que las empresas desempeñan dentro de la financiación, producción y publicación del saber, es al día de hoy inquietante. José Carlos Bermejo ha investigado y reflexionado acerca de este último asunto con intensidad y documentación por demás atinentes, mostrando el peso demoleador que las empresas desempeñan en la delimitación de lo que merece ser investigado, y sobre lo cual merece ser escrito y publicado. Esto intensifica, por una parte, el sangrado de los fondos públicos con los que se administran las universidades públicas, y por otro, perturba todo atisbo de neutralidad, objetividad y credibilidad de las revistas académicas que dan luz verde a la publicación de resultados convenientes para aquellas entidades. Por extensión, esto supone también un desafío bastante embarazoso para las formas todas de producción de saber, sean universitarias o no.¹²

Así las cosas podemos, en principio, y siguiendo aquí a José Carlos Bermejo, detectar actores insertos en los ámbitos económicos y de la investigación que habrían convertido los propósitos originales de los índices en componentes activos del capitalismo durante los últimos cincuenta años.

¹⁰ Carlos Hoevel, *La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global* (Buenos Aires: Teseo, 2021), cap. 5. Véanse también algunos testimonios españoles en Álvaro Lorite, "Papers y más papers: las sombras en la industria de las publicaciones científicas", *El Salto* (15 de julio, 2019): disponible en <https://www.elsaltodiario.com/universidad/papers-y-mas-papers-las-sombras-en-la-industria-de-las-publicaciones-cientificas/>

¹¹ Como ya lo había visto Pierre Bourdieu en su *Homo academicus* (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008), cap. 3. Síntoma ilustrativo de todo esto fue la huelga de los jóvenes egresados en la Universidad de Columbia durante 2021: *Democracy Now*, "Striking Columbia Student Workers Demand Living Wage as School's Endowment Grows to \$14 Billion", *Democracy Now* (8 de diciembre de 2021): recuperado el 9 de diciembre, de <https://www.youtube.com/watch?v=ERTo0CKmbaM>

¹² José Carlos Bermejo, *La tentación del rey midas. Para una economía política del conocimiento* (Madrid: Siglo XXI, 2015).

Tratamos aquí con la variable del poder, es decir, con un conjunto de factores que ayudan a conformar el mundo del «papernomics» (empleando el término de Bermejo), y que encuentra su origen en la voluntad e intereses de un individuo o grupo de individuos. Empresas, corporaciones, firmas, *holdings* e investigadores *seniors* que habrían intervenido el mundo editorial para perturbar los propósitos originarios de los sistemas de indexación, y conseguir con ello crear oportunidades de inversión dentro de las esferas de producción de saber. Varias de las consecuencias de esto fueron ya mencionadas, aunque cabe ahora detallar una de ellas con mayor detenimiento, a saber, la de la credibilidad del *homo academicus* de nuestro tiempo:

El papel de los intelectuales y el de las instituciones educativas, claves para lograr el triunfo de una ideología, es analizado en el caso de las universidades y su formulación neoliberal como instrumentos al supuesto servicio del mercado, sacando a la luz contradicciones económicas y la vaciedad del discurso en las que se mueven sus gobernantes. Este es también el caso de los intelectuales –sobre todo los filósofos– que además de haber renunciado a cambiar el mundo también han renunciado a pensarlo, al definir a la filosofía como sierva de la empresa y el mercado en la sociedad del conocimiento, de lo que se muestran notorios ejemplos.¹³

Si esto es así, los intelectuales que procuran generar algún tipo de saber crítico desde las entrañas universitarias estarían condenados a incurrir en una *realización contradictoria*, puesto que la *enunciación* de sus exhortaciones al libre pensamiento, o pensamiento radical, que apelan a la imaginación, a las transformaciones sociales, aspirando algunas de ellas, incluso, a superar el capitalismo, serían desmentidas por el *hecho* de formar parte de sistemas métricos que delimitan de antemano lo que merece ser financiado, investigado, reflexionado, escrito y publicado, de acuerdo a intereses ajenos a las universidades, al mundo del saber, e incluso ajenos a la ciudadanía que costea sus cargos.

Con todo, lejos está lo anterior de delimitar la circunscripción completa del fenómeno. Sobre todo porque también es fácil constatar la existencia de un conjunto de consecuencias no deseadas, técnicamente entendidas como «perversas»,¹⁴ que se desprenden de los factores ligados al poder, mas

¹³ Bermejo, *La tentación del rey midas*, 7.

¹⁴ Los «efectos perversos» constituyen un tipo de consecuencia involuntaria a partir de los que usualmente se refiere a estados sociales paradójicos producidos ultraintencionalmente, *i.e.*, como consecuencia de acciones no necesariamente volitivas, pero no por eso irreflexivas o por completo azarosas: Cfr. Javier Cristiano, “Males involuntarios. Para una reapropiación del concepto de «efectos perversos»”, *Papers* 65 (2001): 149-66.

no son controlados por ellos. Uno de ellos es, precisamente, la instauración de «la ley del gran número»,¹⁵ al decir de Theodor W. Adorno, en la que las universidades y demás instituciones destinadas a la producción de saber han quedado presas. Esto ha sedimentado un conjunto de perversiones estructurales e intersubjetivas que vale la pena mencionar, para poder luego ensayar una mejor comprensión del problema y, por extensión, una mejor crítica del mismo. En lo referido a lo estructural, la «ley del gran número» ha terminado por instaurar la ilusión de que a mayor cantidad de publicaciones, a mayor número de referencias y citas que obtengan esas publicaciones, a mayor competitividad dentro de las áreas de discusión y experimentación científicas, mayor calidad de resultados obtenidos y, eventualmente, mayor caudal de innovación dentro del campo de saber. Los marcos de indexación tenían entre sus propósitos, como mencionamos, facilitar la medición y comparación entre los diversos procesos y resultados de investigación llevados adelante a lo largo y ancho del mundo. Aguijoneados por estos índices los investigadores de todo el mundo irían poco a poco hablando el mismo idioma técnico, compartiendo los mismos procedimientos, discutiendo los mismos problemas y socializando las mismas oscilaciones. Pero este propósito no contaba con el hecho de que los índices dejarían pronto de ser medios para obtener un incremento en la calidad científica, para pasar a ser fines en sí mismos y convertirse, finalmente, en *idénticos* a la calidad de un resultado de investigación.¹⁶ Los procedimientos de la investigación se han vuelto, asimismo, fuente de disputas de patentes (sobre todo desde las empresas farmacéuticas), y las innovaciones técnicas no se han socializado, sino que por el contrario, se han convertido en mojones de exclusión intracomunitaria entre los científicos.¹⁷ Las investigaciones experimentales

¹⁵ Theodor W. Adorno, introducción a su “Sociología e investigación empírica” y “Sobre la lógica de las ciencias sociales”, en Th. W. Adorno, K. R. Popper, R. Dahrendorf, J. Habermas, H. Albert y H. Pilot, *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (Barcelona: Grijalbo, 1969), 53 y 90.

¹⁶ En este punto, por ejemplo, Carlos Hoevel (*La industria académica*, cap. 6) ha argumentado, de manera bastante provocadora, que atestiguamos algo muy propio de la conocida «Ley de Campbell», a saber, que una vez introducidos los indicadores cuantitativos dentro del horizonte práctico de aquellos que deben evaluar y tomar decisiones, se incrementa significativamente la aparición de conductas corruptas que perjudican la consecución del fin originalmente propuesto. Se trataría, entonces, de un auténtico «efecto perverso» que vuelve contraproducente al conjunto de las dinámicas universitarias de nuestro tiempo.

¹⁷ Recuérdese el célebre caso del sintético TRF(H), estudiado por Bruno Latour y Steve Woolgar en su *La vida del laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, trad. esp. de Eulalia Pérez (Madrid: Alianza Editorial, 1995), cap. 3.

llevadas adelante en un lugar del mundo no son replicables en los demás en virtud del desigual acceso a los recursos técnicos, tecnológicos, y hasta bibliográficos necesarios.

En lo referente a la dimensión intersubjetiva de las consecuencias perversas del empleo internacional del sistema de indexación, es preciso tomar-nos el tiempo para mencionar cuando menos los rasgos generales del perfil del investigador que se ha forjado a lo largo de los últimos sesenta años. Asistidos por el detalle de las formas de sufrimiento emergidas a lo largo de este lapso de tiempo es que podremos, en la siguiente sección, describir mejor la multidimensionalidad de las dificultades intersubjetivas en las que se encuentra atrapada la academia.

Otro efecto perverso que la universidad genera y regenera, mas no ha podido al momento domesticar, es el desbocamiento de la investigación científica y humanística, o dicho en otras palabras, su frenética espiral de aceleración. Este peculiar fenómeno que ya caracteriza nuestras sociedades complejas viene a sintetizarse en la paradoja de tener a mano un conjunto cada vez más eficiente de prótesis que nos permiten reducir los lapsos de tiempo consumidos en la comunicación y el transporte y, sin embargo, sentirnos frustrados por carecer del tiempo suficiente para realizar aquellas cosas que de verdad quisiéramos hacer.¹⁸ Este peculiar «hambre de tiempo» (*time famine*) interviene directamente en el mundo académico al imponer una auditoría permanente sobre los docentes e investigadores que les priva de la posibilidad de llevar adelante pesquisas de larga duración, e incluso, con escasas o nulas proyecciones de rentabilidad.¹⁹ La aceleración de la generación de saber que hemos podido atestiguar en las últimas décadas hunde sus raíces en causas tanto vinculadas (i) al poder, como (ii) a la ultraintencionalidad, y conciernen tanto a (iii) la dimensión estructural de las universidades como a (iv) sus dinámicas intersubjetivas. Al momento no se

¹⁸ Para la noción de «*time famine*» véase Suzanne M. Bianchi, John F. Robinson y Melissa A. Milkie, *Changing Rhythms of American Family Life* (Nueva York: Russell Sage Foundation, 2007); para la paradoja que todo esto abriga, véase Hartmut Rosa, *Social Acceleration: A New Theory of Modernity* (New York: Columbia University Press, 2013).

¹⁹ Jeff Noonan, "Thought-time, money-time, and the temporal conditions of academic freedom", *Time & Society* 24, no. 1 (2015): 109-28; Filip Vostal, *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time* (Londres: Macmillan, 2016), cap. 5. Consúltense, como ejemplo, las declaraciones de los investigadores españoles en ética y filosofía política que se recogen en E. Delgado, R. Feenstra y D. Pallarés-Domínguez, *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica* (Castellón: Asociación Española de Ética y Filosofía Política, Sociedad Académica de Filosofía, Red Española de Filosofía, 2020), en especial 89.

detecta en el horizonte un tratamiento de este asunto que ofrezca alguna «terapia» viable y alentadora.²⁰ Y esto se debe, en especial, a la percepción compartida de estar a caballo de una maquinaria automática, cuya inercia autopoiética parece prescindir por completo de las voluntades personales e institucionales de todos los actores involucrados. Pasemos ahora a sintetizar, precisamente, algunos rasgos generales de aquella «percepción compartida» que campa a sus anchas dentro de la región de variables subjetivas.

2. Costos subjetivos de producir saber hoy

Hace algunos años, Remedios Zafra fue premiada por la escritura de un libro que narra y reflexiona, con peculiar estilo, el costo personal que en los últimos años han supuesto las reestructuraciones métricas, burocráticas, gerenciales, de diseño de currículo y planta docente, para el cuerpo y la mente de los «creadores culturales». En lo que aquí nos interesa, aquel libro ha tenido la virtud de poner de relieve la experiencia del fracaso permanente, y de la incesante sensación de vulnerabilidad e incertidumbre, que aquejan día a día a las investigadoras e investigadores mediante empleos académicos precarizados: experiencias de frustración que se disimulan en una colosal constelación de reconocimientos y pagos «simbólicos» (certificados, organización de y participación en eventos, evaluaciones, concursos, proyectos no propios, edición y compilación de libros, traducciones, orientaciones de trabajos de grado y pregrado, estancias, docencia) que no cubren los costos materiales diarios para vivir. Los «pagos inmateriales», como Zafra los llama, condenan a esta masa de investigadores precarizados a una vida quebrada por la mitad, teniendo que oscilar sin consuelo entre la necesidad de estar a la altura del *entusiasmo* creativo que se les solicita desde las instituciones empleadoras, y la del gozo que produce *el otro entusiasmo*, el personal, el movilizador, el auténtico, el que les empujó originalmente a querer vivir

²⁰ M. Hanson, P. Gomez, P. Crosetto y D. Brockington, "The strain on scientific publishing", *arXiv:2309.15884* (2023): DOI: 10.48550/arXiv.2309.15884. No deja de ser curioso que los «meta-análisis», llamados a absorber las perversiones de la espiral de aceleración y crecimiento en la generación de saber, se encuentren en la actualidad bajo sospecha, en virtud de no poder ya asegurar la sistematización de conclusión alguna en relación con ciertos experimentos, procedimientos, o hasta efectividad de medicamentos: Morten Hylander Møller, John P. A. Ioannidis y Michael Darmon, "Are systematic reviews and meta-analyses still useful research? We are not sure", *Intensive Care Medicine*, no. 44 (2018): 518-20; Madelon van Wely, "The good, the bad and the ugly: meta-analyses", *Human Reproduction* 29, no. 8 (2014): 1622-26.

de aquello que gustaban hacer.²¹ De acuerdo a su hipótesis, los estados de bienestar europeos devenidos luego de las décadas de 1960 y 1970 habrían facilitado la democratización del acceso a la enseñanza, permitiéndoles a los pobres formular expectativas de vida personal vinculadas a alguna profesión creativa, sea de diseño de software, de entretenimiento, informático, publicista, investigador académico u otra. El capitalismo que varios vienen estudiando desde entonces, a veces denominado «posfordista», otras «posindustrial» o «tardío»,²² se habría beneficiado de todo esto al contar de repente con una ingente masa de pobres bien educados que pueden ser empleados a muy bajo costo. Esta masa de pobres educados no necesita ser contratada a tiempo completo, sino que se la puede emplear para tan sólo obtener un resultado final sin tener que costear el «tiempo socialmente productivo».²³ Se comienza entonces a diseñar formatos laborales en base a proyectos de corto plazo, lo cual libera a la empresa de mantener compromisos legales con el empleado más allá de los vencimientos estipulados. Y así surge, al decir de Zygmunt Bauman, el hombre de «lastre cero», también denominado «self emprendedor», o «dueño de su propia fuerza de trabajo».²⁴

Es forzoso agregar a todo esto que aquella masa de pobres educados no sostiene la precariedad permanente en base a convicciones personales. Sino que suele perseguir la promesa de obtener un empleo estable que les asegure la posibilidad de abandonar sus «casas-habitación», al decir de Zafra, y conseguir un hogar propio, además de una asistencia sanitaria decorosa y una pensión digna para la vejez:

La ansiedad productiva es la cara b del desencanto de quienes llevados por la inercia de la velocidad y el exceso de un capitalismo global y un mundo conectado no

²¹ Remedios Zafra, *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital* (Barcelona: Anagrama, 2017), en especial cap. III.

²² Luc Boltanski y Ève Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*, trad. esp. de A. Riesco Sanz, Marisa Pérez Colina, y Raúl Sánchez Cedillo (Madrid: Akal, 2002), parte III; Maurizio Lazzarato, *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*, trad. esp. de P. Rodríguez (Madrid: Traficantes de Sueños, 2006), cap. 3.

²³ Silvia Federici, “La reproducción de la fuerza de trabajo en la economía global y la inacabada revolución feminista (2008)”, en su *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, trad. esp. de C. Fernández y P. Martín (Madrid: Traficantes de Sueños, 2013), 153-80; Nancy Fraser, *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet –and What We Can Do About It* (Londres: Verso, 2022).

²⁴ Zygmunt Bauman, *Consuming Life* (Cambridge: Polity Press, 2007), 9-10; Ulrich Bröckling, *El Self Emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*, trad. esp. de Karl Böhmer (Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 2015); cfr. Boltanski y Chiapello, *El nuevo espíritu del capitalismo*.

pueden «parar» ni detenerse a reconocer la lógica laboral donde sus vidas se insertan. Los trabajadores hipermotivados aprenden a trabajar como candidatos o aspirantes, con la esperanza de lograr un trabajo o beca precarios como premio a su flexibilidad infinita. Recompensa que tal vez les permita crear, pero también con el riesgo de sucumbir a la presión estructural.²⁵

La posibilidad de dedicarse a su pasión entusiasma al creador cultural, y en este caso, al investigador, y le hechiza con el plan de «transformar su vulnerabilidad económica en libertad».²⁶ De esta manera cae en una especie de «jaula de hierro» cargada de positividad, pues se ve crecientemente imposibilitado de decir «no» a alguna oferta de empleo, en virtud de que la acumulación de estas ofertas (llamadas también «experiencias») permite coleccionar un sinnúmero de «pagos inmateriales» que bien podrían en el futuro acercarle un puesto de trabajo duradero. Así lo sintetiza Zafra a través de las experiencias de su personaje ficticio:

(...) lo que, como Sibila, encuentra con mayor frecuencia es que su trabajo es convertido en afición, que su trabajo no es empleo, que su producción es valorada como consumo, y su fuerza productiva es rentabilizada por otros. Entusiastas que operan más como engranaje que como sujetos.²⁷

Con todo, los sistemas de indexación no sólo parecen oprimir los hombros, espaldas, nalgas y cuellos de los investigadores jóvenes que inician sus procesos de inserción laboral, sino también los de aquellos ya consagrados. Y es que las métricas de producción de saber exigen de estos un número extenuante de tareas relacionadas con la evaluación de proyectos de investigación, currículos, tesis de grados y posgrados, artículos aspirantes a ser publicados en revistas o como capítulos de libros, de programas de becas y becarios, de programas de enseñanza superior, concursos abiertos de trabajos escritos y de posiciones laborales, de desempeño de los cargos inferiores, etc. Ilustrativo de todo esto resulta, precisamente, aquel lamento que Rodríguez Aramayo arrojaba públicamente, siendo aún director de la revista *Isegoría*, en relación con las dificultades que atravesaba para promover una renovación de su «tripulación» al mando:

(...) las crecientes demandas burocráticas e institucionales abortan cualquier iniciativa más o menos espontánea y hace que todo resulte gratuitamente arduo por el

²⁵ Zafra, *El entusiasmo*, 234-5.

²⁶ Zafra, *El entusiasmo*, 190.

²⁷ Zafra, *El entusiasmo*, 190.

ingente número de memorias e informes que se nos solicitan, por no hablar de la polémica tutela igualmente burocrático-administrativa que padecemos.

Hay otro aspecto que me gustaría señalar, porque no me parece baladí. Antes uno publicaba para dar a conocer su trabajo y poder discutirlo con los colegas. Ahora se diría que muchas veces sólo se busca el oportuno certificado válido para solicitar una acreditación, un sexenio o cualquier otro trámite administrativo del orbe académico. En los últimos tiempos revistas como *Isegoría* parecen ser consideradas en más de una ocasión como una simple expendeduría de certificaciones, y puedo asegurar que esto resulta bastante ingrato para quien ha conocido épocas en donde no existía semejante obsesión por alimentar aplicaciones informáticas que desgraciadamente modulan buena parte del quehacer de todos nosotros.²⁸

No parece desatinada la hipótesis de Zafra al argumentar que la experiencia crecientemente individualizada, ya solipsista, de los investigadores académicos, facilita la invisibilización de las cuantiosas horas de trabajo que desempeñan en sus «casas-habitación» (muchas veces compartidas, cabría agregar). Solo se visibiliza el resultado y, en consecuencia, solo importa en estas tareas de producción de saber el *puro objetivar y ser objetivado*, medido, evaluado, indexado, convirtiendo en regla las prácticas de la publicación duplicada y del autoplagio. El concepto occidental de trabajo sigue estando atado a la visibilidad, es decir, a su expresión pública, y en virtud de ello es que tanto las críticas feministas como, en este caso, la fenomenología de los generadores académicos de saber de los últimos treinta años, ponen en evidencia el hecho de que las instituciones contratantes se han desentendido del «tiempo socialmente productivo», afiliadas al proceder del vigente capitalismo «posindustrial».²⁹ Esto habría sido posible, precisamente, por el carácter privado (no visible) de los trabajos de cuidado y creativos. Y curiosamente, Zafra no parece ser consciente de que el *entusiasmo* había sido ya objeto de sospecha mucho tiempo atrás, cuando se calificaba de «entusiasta» (o «fanático») a todo aquel que transgrediera los límites de la ortodoxia religiosa para conceder autoridad divina a los sueños, voces, visiones, trances

²⁸ Roberto R. Aramayo, «Hacia una nueva singladura», *Isegoría*, no. 53 (2015): 441-3, en especial 442.

²⁹ Cfr. Federici, «La reproducción de la fuerza de trabajo en la economía global y la inacabada revolución feminista (2008)»; Axel Honneth, *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit (Walter-Benjamin Lectures)* (Berlín: Suhrkamp Verlag, 2023), 315 y ss. Aunque conservadora en su espíritu, esta crítica de la sociedad burguesa, dirigida contra la asfixia que el trabajo asalariado ejercería sobre la actividad intelectual, ya puede encontrarse en el clásico *El ocio y la vida intelectual* de Josef Pieper. En especial, resulta significativo que el filósofo, para Pieper, se defina como el acto que sobrepasa o trasciende el mundo del trabajo, tanto como que la libertad académica o universitaria deba, en su opinión, emparejarse con el mismo filósofo: Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual* (Madrid: Rialp, 1979), 80 y ss.

y otras expresiones ilusorias de la revelación. Entre los siglos XVI y XVIII, Europa occidental atestiguaba de ordinario cómo los acusados de ser «entusiastas» se defendían enérgicamente, y en virtud de ello, puede que hasta el día de hoy siga aquel término cobijando una arcaica ambigüedad: la de referir tanto a una autorrelación práctica del individuo que le permite estructurar su plan de vida buena, como a una visión que es capaz de sobreexcitarlo y llevarlo a la perdición.³⁰

3. Bases para una teoría crítica de la universidad

Los *papers*, por tanto, parecen ser entidades tanto materiales como inmateriales que tienen la capacidad de vehiculizar un conjunto heterogéneo de fuerzas estructurales, intereses institucionales y expectativas intersubjetivas, dignas de ser concebidas como barrotes de una peculiar «jaula de hierro» científica; barrotes que, entre tantas otras cosas, minan la credibilidad de las pretensiones críticas de los investigadores universitarios que dentro de las humanidades y ciencias sociales exhortan a la transformación o superación de algún ámbito social. Con todo, entendemos que es posible poner en movimiento algunos enfoques terapéuticos que, con su articulación conjunta, puedan echar luz sobre aquello que aún es posible hacer para reestablecer la (o construir una nueva) legitimidad universitaria en cuanto a su generación, institucionalización y fiscalización del saber, y superar la realización contradictoria acometida por sus intelectuales. Apelando a la noción de *teoría crítica*, defenderemos aquí la tesis de que los actores universitarios aún pueden acercarse reflexivamente a las dinámicas estructurales e intersubjetivas que regeneran con sus tareas diarias (a través del poder y de la ultraintencionalidad), participación pública y, en especial, actividades de enseñanza e investigación, para poner al descubierto la mayor cantidad de fuerzas sociales subyacentes que les empujan en una u otra dirección y, conforme a ello, planificar públicamente sus conjuros, tanto en términos éticos como políticos.

En primer lugar, la noción de «teoría crítica», acuñada originalmente por Max Horkheimer, refiere a una forma de generar saber en la que el investigador es consciente, en su mayor parte, del conjunto de determinaciones históricas que le permiten/prohíben llevar adelante su actividad. En este sentido, sería crítica toda aquella teoría que fuera capaz de visibilizar,

³⁰ Ann Taves, *Fits, Trances, and Visions: Experiencing Religion and Explaining Religion from Wesley to James* (New Jersey: Princeton University Press, 1991), 16-7.

en el mismo acto de generar saber, todas aquellas fuerzas subterráneas que le posibilitaron/imposibilitaron llevar adelante el acto. Mientras el investigador «tradicional» produce su saber a espaldas de las condiciones de posibilidad sociales e históricas que le permiten (o no) llevar adelante su actividad, confiando en la certidumbre de su método, y presumiendo con ello haber alcanzado una pretendida objetividad (en términos de independencia del «contexto de descubrimiento»), el «crítico» sabe, o aspira a saber, que su actividad no alcanzará la objetividad hasta que pueda poner al descubierto el proceso por medio del cual fue posible su actividad:

Ni la estructura de la producción, dividida en industrial y agraria, ni la separación entre las llamadas funciones directivas y las ejecutivas, entre los servicios y los trabajos, las ocupaciones manuales y las intelectuales, son situaciones eternas o naturales; ellas proceden, por el contrario, del modo de producción en determinadas formas de sociedad.³¹

Y esto sucede al punto de que hasta «[l]a relación entre las hipótesis y los hechos, finalmente, no se cumple en la cabeza del científico, sino en la industria».³² Mediante la *autorreflexión*, según Horkheimer, podemos visibilizar estos condicionamientos y poner en práctica su crítica, *i.e.*, delimitar los alcances y las limitaciones del saber que hemos sido capaces de producir. Cuando el investigador y su comunidad logran llevar adelante esta tarea, la generación del saber se vuelve autofundante, pues exhibe públicamente sus alcances y sus limitaciones, y con ello se consigue poner de relieve, por mencionar algunos ejemplos, sesgos e intereses de género, raza, clase, etnia, o geográficos, que subyacen a su «contexto de justificación», y que habitan en su «contexto de descubrimiento».³³ En sus palabras, el asunto estriba en darse cuenta de que:

³¹ Max Horkheimer, “Teoría tradicional y teoría crítica (1937)”, en su *Teoría crítica*, trad. esp. de E. Albizu y C. Luis (Buenos Aires/Madrid: Amorrortu editores, 2003), 223-71, en especial 231.

³² Horkheimer, “Teoría tradicional y teoría crítica (1937)”, 230. Apuntado ya por Marx y Engels en su crítica de Ludwig Feuerbach: «Feuerbach habla de la concepción de la ciencia de la naturaleza, cita misterios que sólo se revelan a los ojos del físico y del químico, ¿pero qué sería de la ciencia natural, a no ser por la industria y el comercio? Incluso esta ciencia natural “pura” adquiere tanto su fin como sus materiales solamente gracias al comercio y a la industria, gracias a la actividad sensible de los hombres» (Karl Marx y Friedrich Engels, *La ideología alemana*, trad. esp. de Wenceslao Roces [Barcelona/Montevidео: Grijalbo/Ediciones Pueblos Unidos, 1974], p. 48).

³³ Philip Kitcher, por ejemplo, supo apuntar correctamente que la teoría del conocimiento angloparlante, por ejemplo, padece de cegueras que debilitan sistemáticamente sus investigaciones. En particular, se trata de cegueras frente a la historia de los propios problemas filosó-

El mismo mundo que, para el individuo, es algo en sí presente, que él debe aceptar y considerar, es también, en la forma en que existe y persiste, producto de la praxis social general. Lo que percibimos en torno de nosotros, las ciudades y aldeas, los campos y bosques, lleva en sí el sello de la transformación. No solo en su vestimenta y modo de presentarse, en su configuración y en su modo de sentir son los hombres un resultado de la historia, sino que también el modo como ven y oyen es inseparable del proceso de vida social que se ha desarrollado a lo largo de milenios. Los hechos que nos entregan nuestros sentidos están preformados socialmente (...).³⁴

De esta manera no habría lugar para la asunción de una «disposición escolástica»,³⁵ posicionarse en la perspectiva del «ojo de Dios»,³⁶ y acometer con ello la «hybris del punto cero». ³⁷ Solo hay espacio para el análisis crítico y reflexivo del saber visto como parte de una totalidad social, para la cual se opera, se trabaja, y se responde. En esto consiste la crítica:

Pero lo que nosotros entendemos por crítica es el esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; el esfuerzo por armonizar, entre sí y con las ideas y metas de la época, los sectores aislados de la vida social; por deducirlos genéticamente; por separar uno del otro el fenómeno y la esencia; por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real.³⁸

De modo que una teoría crítica de la universidad tendría entre sus propósitos el de redefinir los marcos de legitimidad dentro de los cuales sus investigadores participan de la elaboración y enseñanza del conocimiento. De no hacerlo les sobrevendría, en especial a aquellos que se dedican a las ciencias humanas y sociales, una recaída en la realización contradictoria de estar invocando transformaciones sociales cuando en los hechos perpetúan una de las maquinarias más mercantilizadas, precarizadoras, corporativizadas y subjetivamente frustrantes de las sociedades actuales.

Esta propuesta no desconoce, sin embargo, que gran parte de los intentos que procuran ofrecer una crítica social, cultural, ética o política, bien pueden practicar la autorreflexión de maneras muy sofisticadas e incurrir, al

ficos que son abordados, al contexto histórico dentro del cual aquellos problemas emergieron o desaparecieron, y a la aparición de descubrimientos pertinentes en otras áreas del saber: Philip Kitcher, "Epistemology Without History is Blind", *Erkenntnis* 75, no. 3 (2011): 505-24.

³⁴ Horkheimer, "Teoría tradicional y teoría crítica (1937)", 233.

³⁵ Cfr. Pierre Bourdieu, *Meditaciones pascalianas*, trad. esp. de Thomas Kauf (Barcelona: Anagrama, 1999).

³⁶ Hilary W. Putnam, *Razón, verdad e historia*, trad. esp. de José Miguel Esteban (Madrid: Tecnos, 1988), 60-63.

³⁷ Cfr. Castro-Gómez, "Descolonizar la universidad".

³⁸ Horkheimer, "Teoría tradicional y teoría crítica (1937)", 287-8.

mismo tiempo, en actos inconducentes, cínicos o de mala-fe. La creencia de que el ejercicio intelectual, en este caso orientado hacia la supervisión de las propias prácticas de generación de saber, supone por sí solo una especie de subversión de la corporativización universitaria no sólo peca de caer en un perimido intelectualismo ético, sino también de robustecer el problema que intentamos analizar.³⁹ La conciencia colectiva de los propios condicionamientos, y de algunas de las consecuencias que sus prácticas desencadenan hasta percibir las como independientes, debe ir acompañada de modificaciones materiales, actitudinales, e incluso normativas sin importar lo provisional que puedan ser. A cuestas de la fatalidad que dejaba tras de sí el diagnóstico de *Dialéctica de la Ilustración*, Adorno no dudaba en asegurar que «[l]o que sucede en el interior del concepto incluye siempre algo del movimiento real».⁴⁰ Y en este sentido, nuestro interés de promover «algo del movimiento real» consiste en enlazar la necesidad de elaborar una teoría crítica de la universidad con algunas propuestas éticas y políticas de intervención y regulación inter e intrauniversitaria ya disponibles, que pasamos a mencionar.

En materia *ética*, puede decirse que el fenómeno de los *papers* ha llevado a que algunos docentes universitarios (en especial mujeres) tomaran cartas en el asunto para poner sobre la mesa la urgencia de revertir la «corporativización» universitaria, mediante reformas en sus prácticas cotidianas: cambios de costumbres referidos a la cooperación, al detenimiento y a la meditación de aquella parte de nuestras investigaciones que merece ser publicada, leída y puesta en revisión por los demás.⁴¹ Hay quienes desean rescatar el cultivo de virtudes presuntamente inherentes a la buena producción del saber, y también hay quienes apelan a la modificación de hábitos académicos bajo el manifiesto del «*slow professor*».⁴² Consistiría, todo esto,

³⁹ Con la expresión de «crítica de la crítica crítica» ya se burlaban Marx y Engels de algunos «hegelianos de izquierda», también conocidos como «jóvenes hegelianos» (en especial de Bruno y Edgar Bauer), que apelaban a la pura crítica para transformar la realidad. Habría que preguntarse si la ausencia de orientaciones prácticas por parte de Horkheimer no le lleva a incurrir también en este peligro: Karl Marx y Friedrich Engels, *La «Sagrada familia», o crítica de la crítica crítica*, trad. esp. de Julio Rodríguez y Juan R. Fajardo (Buenos Aires: Claridad, 1971).

⁴⁰ Theodor W. Adorno, «¿Para qué aún la filosofía?», en su *Crítica de la cultura y la sociedad II. Intervenciones: Entradas*, trad. esp. de Jorge Navarro (Madrid: Akal, 2009), 401-14, en especial 408.

⁴¹ Adela Cortina, «Universidad, al margen de la ley», *El País* (5 de abril, 2023): disponible en <https://elpais.com/opinion/2023-04-07/universidad-al-margen-de-la-ley.html>

⁴² Susan Haack, «The Erosion of Academic Virtue», *Journal of Philosophical Investigations* 16, 41 (2023): 1-17; Maggie Berg y Barbara K. Seeber, *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la*

en flexibilizar criterios de contratación docente que exijan, para su renovación, la publicación obligatoria de trabajos en revistas altamente indexadas; reflexionar acerca de los tiempos adecuados para la generación y enseñanza del saber; reintroducir el placer en las actividades administrativas, pedagógicas y generativas del saber; reinstalar el «principio de caridad» entre los investigadores a la hora de reseñar, apropiar, comprender y rechazar los resultados obtenidos por cada uno de ellos, invirtiendo más energía en sostener la confianza mutua que la fiscalización recíproca; monitorear los modelos, imaginarios y prácticas que transmitimos a los investigadores más jóvenes, para cuidar de no alimentar un sistema de recompensas que premie la publicación masiva y castigue la sabia demora que parece serle connatural a la producción y discusión del saber de alta calidad;⁴³ flexibilizar los formatos dentro de los cuales es posible y deseable generar saber, para desestimular la desaparición de perfiles intelectuales similares a los de Theodor W. Adorno o Peter Higgs;⁴⁴ y finalmente, ceder un poco en la auditoría permanente para pasar a acordar la persecución de la «verdad» o, cuando menos, de la mejor comprensión de la «cosa misma» que se investiga, a través de interacciones humanas más o menos sinceras, generosas y sensibles a la escucha. No sería del todo inapropiado comenzar a dejar de lado los formatos de la compilación multitemática y de los números especiales⁴⁵ para pasar a cultivar aquellas virtudes que, entre otras cosas, tan propias parecen serle a la generación exitosa de un saber universalmente vinculante.⁴⁶

rapidez en la academia, trad. esp. de Beltrán Jiménez (Granada: Universidad de Granada, 2022).

⁴³ Javier Mula-Falcón y Katia Caballero, "Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction", *Research Evaluation* 32, no. 2 (2023): 458-66. DOI <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005>

⁴⁴ Mencionamos estas personalidades para no dejar pasar la oportunidad de referir dos sucesos significativos para lo que aquí nos concierne: el primero, por negarse a aceptar modificaciones en uno de sus escritos, que respondían a los nacientes criterios editoriales de las universidades estadounidenses (Hoevel, *La industria académica*, cap. 1), y el segundo por haber afirmado hace algunos años, y no sin poca preocupación, que un docente e investigador como él no sería suficientemente productivo de acuerdo al sistema académico de nuestro tiempo: Decca Aitkenhead, "I wouldn't be productive enough for today's academic system", *The Guardian* (6 de diciembre de 2017): disponible en <https://www.theguardian.com/science/2013/dec/06/peter-higgs-boson-academic-system>

⁴⁵ Hanson, Gomez, Crosetto y Brockington ("The strain on scientific publishing", Figura 2) han mostrado que el incremento de números especiales (*special issues*) en las revistas académicas supone una estrategia emprendida y replicada por los investigadores como respuesta a la creciente presión por mantener constantes, o al alza, sus niveles de publicación.

⁴⁶ Toda la historia de la correspondencia entre artistas, filósofos y científicos da testimonio de este asunto. Y más acá en el tiempo lo siguen haciendo algunas obras, como aquella nacida

Con todo, este conjunto de loables sugerencias bien puede convertirse pronto en una perversa ilusión; en una de esas que produce, al decir de Zafra, la modalidad espuria del entusiasmo. De hecho, esta podría convertir todo el proceso de escritura y publicación de este trabajo en un magnífico caso de mala-fe (que no sería ni el último, ni el primero). Huérfanos de un marco regulatorio que cobije y estimule semejante reforma del *ethos* universitario poco pueden hacer los investigadores que aspiran a pagar los alquileres de sus «habitaciones-dormitorios-compartidos» a fin de mes, y a contribuir dignamente a sus pensiones de vejez. De ahí que sea necesario articular acuerdos políticos inter e intrauniversitarios acerca de la producción del saber. Nos referimos, en concreto, a la necesidad de elaborar una *política del conocimiento* dentro de la cual las universidades puedan asumir, reflexionar y redireccionar los nuevos roles que han de desempeñar en la generación corporativa, tardomoderna, precarizada y acelerada del saber. Y en asistencia de esta necesidad sugerimos atender tres frentes promisorios. En primer lugar, disponemos ya de un número de recomendaciones elaboradas por la *Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación* (DORA por su sigla en inglés) de 2012, «to improve the ways in which the output of scientific research is evaluated by funding agencies, academic institutions, and other parties».⁴⁷ Este conjunto de recomendaciones son tan simples como razonables. Están dirigidas a las agencias de financiación, instituciones vinculadas a la generación y fiscalización del saber, a las editoriales, y también a las organizaciones que abordan y discuten el diseño y la operacionalización de las métricas, al mismo tiempo que a los investigadores. Con el tiempo han ganado significativa adherencia, obteniendo el apoyo de instituciones tales como el *Howard Hughes Medical Institute*, *Wellcome Trust*, el *Consejo de Ciencia Noruego* y la *Fundación Suiza de Ciencia*. Se ganaría mucho, sin lugar a dudas, si se discutiesen y adoptasen,⁴⁸ mediante monitoreo regular, para adelgazar la obsesión que las universidades han desarrollado en torno a sus posiciones dentro de rankings basados en «impactos», «referencias» y «editoriales» polémicamente mensurables.

En segundo lugar, nos gustaría aludir a la existencia de múltiples pro-

de la cordialidad y el común involucramiento con un problema, que Carlos Thiebaut y Antonio Gómez-Ramos supieron co-elaborar en *Las razones de la amargura: variaciones y tientos sobre el resentimiento, el perdón y la justicia* (Barcelona: Herder, 2018).

⁴⁷ <https://sfdora.org/read/>

⁴⁸ Como ocurrió con los principios elaborados por el *Manifiesto de Leiden*, en 2015, para el buen uso de indicadores cuantitativos en la evaluación: Diana Hicks, Paul Wouters, Ludo Waltman, Sarah De-Rijcke, Ismael Ràfols, “Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics”, *Nature* 520, no. 7548 (2015): 429-31. DOI: <https://doi.org/10.1038/520429a>

puestas, y muchas de ellas no poco discutidas, disponibles gracias al movimiento del Open Access (sobre todo desde la Conferencia de Berlín de 2015, y teniendo en las hemerotecas de SciELO, Redalyc y Latindex latinoamericanas ejemplos de vanguardia).⁴⁹ Como es ya bien sabido, el sangrado de fondos públicos que la publicación de resultados de investigación, y luego el acceso a estas publicaciones, suponen para las universidades, ocasionó un malestar en la comunidad que no demoró en articularse bajo una demanda muy concreta: tener derecho de acceder a resultados de investigaciones que fueron financiadas (en muchas ocasiones, desde la formación de los investigadores que las llevaron adelante) por las universidades, y no por las editoriales que las visibilizan y capitalizan. La discusión y expansión global de esta demanda dio como resultado, asimismo, la propuesta de absorber los fenómenos indeseados que genera la revisión por pares, y promover, en su lugar, una discusión abierta y pública, similar a la que ya se pone (aún parcialmente) en práctica en algunas plataformas virtuales destinadas a visibilizar trayectorias académicas de investigadores.⁵⁰ A su manera, el movimiento ha impulsado cuestionamientos a tener en cuenta en materia de propiedad intelectual (con la noción de *Creative Commons*), democratización del acceso a la información y colectivización de todo saber socialmente generado (con la noción de «bienes comunes de información»), diseño de formas no jerárquicas (en especial, la conocida como *Peer to Peer*) y públicas (la popular *Open Review*) de evaluación de resultados de investigación, y de *ethos* científico a considerar y a tomar con mayor seriedad. Si bien está aún por verse cómo se procesan los desafíos que impone su sostenibilidad, el movimiento ha introducido exitosamente en el ámbito público la pregunta de si acaso la monopolización, asimetría, mercantilización, y arbitrariedad de las vigentes formas de publicación permiten efectivamente producir algún tipo de saber útil (en términos estrictamente pragmáticos) y valioso (en términos tanto éticos como culturales).

Finalmente, valdría la pena hacer una rápida referencia al final de *La*

⁴⁹ Para el detalle de lo que sigue, véase Díaz, Ramírez y Díaz, “El Open Access a debate”. En este contexto no está de más recordar que, en relación con el asunto de los indicadores de impacto, el *Consejo Latinoamericano en Ciencias Sociales (Clacso)* creó el *Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (Folec)* en 2019, para impulsar un sistema de evaluación democratizador, comprometido con problemáticas de coyuntura, y tendiente, naturalmente, a la institucionalización de la ciencia abierta: <https://www.clacso.org/folec>

⁵⁰ Esta práctica en particular puede llevarse adelante en plataformas como las de *Academia.edu* (<https://www.academia.edu/>) y *Humanities Commons* (<https://hcommons.org/Humanities>). La primera, en especial, no permite crear cuentas privadas, y con ello contribuye significativamente a que los usuarios tengan que hacer navegar sus contenidos por el «uso público de la razón» académica.

industria académica, en el que Carlos Hoevel se dedica a sintetizar seis tareas que la universidad no debería posponer si es que, en algún sentido, desea hacerle frente a la corporativización.⁵¹ Estas tareas serían las de «Revivir el ideal intelectual», «Recuperar la libertad», «Volver a juzgar» con autonomía por fuera de las tareas meramente burocráticas, precisamente, «Reconquistar la autonomía», «Reconstruir el puente con la tradición cultural» y «Gobernar el dinero». Por razones que no podemos desarrollar aquí, nos limitamos a enfatizar la importancia cardinal que abriga la última tarea. No sólo porque no es viable la independencia universitaria si antes no se cuenta con una fuente de financiación carente (o cuando menos débil) de imperativos concretos, sino porque conviene hacer a un lado, a estas alturas, aquellos análisis de la universidad que no se pronuncian acerca de la necesidad de elaborar políticas de financiamiento para la generación universitaria del saber. La jerarquización de áreas y de temáticas que vienen con las fuentes de financiación supone un incentivo demasiado fuerte como para obviar a la hora de decidir por qué habríamos de dedicar tiempo a diseñar o no un proyecto de investigación. Y en virtud de ello conviene, según Hoevel, diversificar las fuentes de financiamiento; desenlazarlas, a su vez, de la evaluación de *performances* (desafortunadamente, cada vez más regulares); privilegiar mecanismos de autofinanciamiento universitario; defender por principio la subsidiariedad en la ayuda económica a los estudiantes; y finalmente, ocuparse en disminuir los costos de la universidad sin hipotecar en el proceso la calidad de sus actividades más propias.

Poniendo en funcionamiento este conjunto de recomendaciones éticas y políticas cabe pensar la posibilidad de llevar a cabo una teoría crítica de la universidad que pueda conjurar, en el mejor de los casos, la mayor parte de las perversiones que se apiñan en los *papers*. Serían, estas sugerencias, componentes esenciales de una «entelexeia» (έντελέχεια) universitaria, en la que ella se toma a sí misma como medio y fin para materializar en el mundo sus finalidades más propias (Aristóteles, *Meta* ix 8, 1050^a4-23).⁵² Y es que la autorreflexión dudosamente pueda, por sí sola, promover transformaciones en el medio universitario y liberarlo de los escándalos coagulados en el mundo de los *papers*; pero si acaso somos capaces de echar a andar las anteriores sugerencias, la autorreflexión tendría alguna oportunidad para cargar

⁵¹ Hoevel, *La industria académica*, 301-37.

⁵² Para Aristóteles, la *entelexeia* debe ser entendida como un «proceso» o «transición hacia» hacia un estado completo, hacia un fin que «realiza» o «acaba» la materialización de la potencia de la cosa.

contra la mercantilización, aceleración, precarización y burocratización que aquejan a nuestras universidades, a nuestros investigadores, y que obstaculizan su participación en la generación de saber útil y valioso.

Comentarios finales

Hace poco más de cincuenta años François Lyotard supo llamar la atención acerca de la preocupante crisis de legitimidad que sufría la universidad francesa. Las dos versiones del meta-relato moderno que venía sosteniendo la autoridad del saber generado, institucionalizado y fiscalizado por la universidad ya no existían: ni educaba al pueblo (en virtud de haberse convertido en una maquinaria generativa de saberes «útiles», a saber, de ingenieros, constructores viales, funcionarios, etc.), ni representaba ya el faro moral y espiritual de la humanidad (por haber sucumbido a imperativos mercantiles).⁵³ En este contexto, el *paper* se ha convertido en un curioso artefacto de vehiculización de fuerzas heterogéneas nada fáciles de calibrar y, por tanto, nada fáciles de orientar a voluntad, contribuyendo así a profundizar la crisis atendida por el francés. De ahí que el presente trabajo haya intentado sistematizar el diverso cúmulo de fuerzas, variables, intereses, expectativas y desafíos que confluyen en la «tiranía del *paper*» que padecen y reproducen los investigadores. Hemos apuntado, entonces, algunas de las complejidades estructurales, subjetivas, de poder y ultraintencionales que atraviesan las universidades públicas a causa de la «sacralización del *paper*», con el propósito de señalar un enfoque promisorio para su tratamiento y eventual conjuro. Este se resume en la necesidad de elaborar una teoría crítica de la universidad con la que se pueda poner de relieve la mayor cantidad de fuerzas subterráneas que perjudican la participación universitaria en la generación y apropiación del saber. Dando cuenta de varias propuestas de ética y política del conocimiento, hemos defendido la tesis de que urge promover una serie de modificaciones inter e intrauniversitarias que les permitan a los investigadores enfrentar la mercantilización, burocratización, precarización y aceleración que padecen a diario, y luego poner en marcha

⁵³ Jean-François Lyotard, *La condición postmoderna: informe sobre el saber* (México: Ediciones Rei, 1990), 63 y ss. Esta hipótesis posee un antecedente fundamental en el último capítulo de Thorstein Veblen, *The Theory of the Leisure Class* (Oxford: Oxford University Press, 2007), en especial 249 y ss. Allí Veblen ya observaba en las tendencias de la vida industrial y de las instituciones universitarias norteamericanas durante las postrimerías del siglo XIX el progresivo abandono del interés por la cultura letrada por parte de la élite.

una autorreflexión colectiva orientada hacia el diseño de vías prometedoras de superación. La producción de saber útil (rentable) y valioso (cultural) depende de la democratización del acceso a sus procesos y mecanismos de producción, discusión y apropiación, y para lidiar con algunos de los bloques de este requisito es que proponemos elaborar una teoría crítica de la universidad. Hasta que algo así no se ponga en marcha, David Lodge seguirá riendo de nosotros, mientras nosotros le seguiremos leyendo con estupor, riendo mientras nos indignamos, e indignándonos mientras nos resignamos:

-Y bien –dijo por fin-, ¿cómo sigue su investigación?

-Espero empezar pronto la redacción –respondí-. Pero me temo que no podré presentarla en junio. Creo que tendré que pedir una prórroga hasta octubre.

-Qué lástima, Appleby, una lástima. No me gustan esas tesis que no se acaban nunca. Fíjese en Camel, por ejemplo.

-Sí, ya lo sé. Lo que me preocupa es el problema de encontrar trabajo. El próximo curso necesitaré uno.

-¿Un trabajo? ¿Un puesto en la universidad, es eso lo que quiere, Appleby?

-Sí, yo...

Iba a aludir delicadamente a la posibilidad de una vacante en el departamento, causada por la nueva cátedra de Bane, pero Briggs continuó hablando con énfasis sorprendente:

-Entonces sólo tengo un consejo que darle, Appleby. ¡Publique! ¡Publique o muérase! Así es como funciona el mundo académico en nuestros días. Hubo una época en que los nombramientos se hacían con criterios más humanos, pero ya no es así.

-La pega es que nada de lo que tengo está listo para publicar...

Briggs consiguió apartar su atención de sus propios desconsuelos y fijarla en los míos. Pero su voz había perdido la energía y parecía aburrido.

-¿Qué hay del ensayo que me enseñó sobre Merrymarsh? –preguntó vagamente.

-¿Cree usted, realmente...? Me da la impresión de que ahora Merrymarsh no interesa mucho.

-¿Interesar? El interés no importa. Lo importante es publicarlo. ¿Quién se imagina que está interesado en el teatro del absurdo?⁵⁴

Bibliografía y fuentes

Adorno, Theodor W. *Crítica de la cultura y la sociedad II. Intervenciones: Entradas*. Trad. esp. de Jorge Navarro. Madrid: Akal, 2009.

Adorno, Th. W., Popper, K. R., Dahrendorf, R. Habermas, J., Albert, H y Pilot, H. *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1969.

⁵⁴ David Lodge, *La caída del Museo Británico*, trad. esp. Josep M. Jaumà (Barcelona: Anagrama, 2000), 75.

- Aitkenhead, Decca. "I wouldn't be productive enough for today's academic system." *The Guardian* (6 de diciembre de 2017 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://www.theguardian.com/science/2013/dec/06/peter-higgs-boson-academic-system>
- Ansele, Manuel. "Arabia Saudí paga a científicos españoles para hacer trampas en el «ranking» de las mejores universidades del mundo." *El País* (18 de abril, 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://elpais.com/ciencia/2023-04-18/arabia-saudi-paga-a-cientificos-espanoles-para-hacer-trampas-en-el-ranking-de-las-mejores-universidades-del-mundo.html>
- Ansele, Manuel. "Un científico que publica un estudio cada dos días muestra el lado más oscuro de la ciencia." *El País* (3 de junio, 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://elpais.com/ciencia/2023-06-03/un-cientifico-que-publica-un-estudio-cada-dos-dias-muestra-el-lado-mas-oscuro-de-la-ciencia.html>
- Aramayo, Roberto R. "Hacia una nueva singladura". *Isegoría*, 53 (2015): 441-3.
- Bauman, Zygmunt. *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- Berg, Maggie y Seeber, Barbara K. *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Trad. esp. de Beltrán Jiménez. Granada: Universidad de Granada, 2022.
- Bermejo, José Carlos. *La tentación del rey midas. Para una economía política del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 2015.
- Bianchi, Suzanne M., Robinson, John F. y Milkie Melissa, A. *Changing Rhythms of American Family Life*. New York: Russell Sage Foundation, 2007.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Trad. esp. de A. Riesco Sanz, Marisa Pérez Colina y Raúl Sánchez Cedillo. Madrid: Akal, 2002.
- Bourdieu, Pierre. *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008.
- Pierre Bourdieu. *Meditaciones pascalianas*. Trad. esp. de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama, 1999.
- Bröckling, Ulrich. *El Self Emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Trad. esp. de Karl Böhmer. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado, 2015.
- Castro-Gómez, Santiago. "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, editado por S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre/Pontificia Universidad Javeriana, 2007.

- Cortina, Adela. "Universidad, al margen de la ley." *El País* (5 de abril, 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://elpais.com/opinion/2023-04-07/universidad-al-margen-de-la-ley.html>
- Cristiano, Javier. "Males involuntarios. Para una reapropiación del concepto de «efectos perversos»". *Papers*, 65 (2001): 149-66.
- Delgado, E., Feenstra, R. y Pallarés-Domínguez, D. *Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica*. Castellón: Asociación Española de Ética y Filosofía Política, Sociedad Académica de Filosofía, Red Española de Filosofía, 2020.
- Democracy Now*. "Striking Columbia Student Workers Demand Living Wage as School's Endowment Grows to \$14 Billion." *Democracy Now* (8 de diciembre de 2021): recuperado el 9 de diciembre, de <https://www.youtube.com/watch?v=ERTo0CKmbaM>
- Díaz, Verónica A., Ramírez, María E. y Díaz, Alma S. "El Open Access a debate: entre el pago por publicar y la apertura radical sostenible". *Investigación Bibliotecológica*, 33(80) (2019): 195-216.
- DORA, *San Francisco Declaration on Research Assessment*, disponible en: <https://sfdora.org/read/>
- Federici, Silvia. *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Trad. esp. de C. Fernández y P. Martín. Madrid: Traficantes de Sueños, 2013.
- Florit, Andrés. «Eduardo Fernandois, "Nos han formateado dentro de un cierto modo de escribir y hay temas que simplemente se sustraen o resisten a ese modo"». *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 6 (2015): 159-67.
- Fraser, Nancy. *Cannibal Capitalism: How Our System Is Devouring Democracy, Care, and the Planet –and What We Can Do About It*. Londres: Verso, 2022.
- Giddens, Anthony. *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Trad. esp. José Luis Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- Haack, Susan. "The Erosion of Academic Virtue". *Journal of Philosophical Investigations*, 16(41) (2023): 1-17.
- Haack, Susan. "Universities' Research Imperative: Paying the Price for Perverse Incentives". *Against Professional Philosophy* (25 de septiembre de 2022 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://againstprofphil.org/2022/09/25/a-guest-essay-by-susan-haack-universities-research-imperative-paying-the-price-for-perverse-incentives/>

- Hanson, M., Gomez, P., Crosetto, P. y Brockington, D. "The strain on scientific publishing". *arXiv:2309.15884* (2023): DOI: 10.48550/arXiv.2309.15884
- Herceg, José Santos. "Tiranía del *paper*. Imposición institucional de un tipo discursivo". *Revista chilena de literatura*, 82 (2012): 197-217.
- Hicks, Diana, Wouters, Paul, Waltman, Ludo, De-Rijke, Sarah y Ràfols, Ismael. "Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics". *Nature*, 520(7548) (2015): 429-31. DOI: <https://doi.org/10.1038/520429a>
- Hoewel, Carlos. *La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*. Buenos Aires: Teseo, 2021.
- Honneth, Axel. *Der arbeitende Souverän. Eine normative Theorie der Arbeit (Walter-Benjamin Lectures)*. Berlín: Suhrkamp Verlag, 2023.
- Horkheimer, Max. *Teoría Crítica*. Trad. esp. Edgardo Albizu y Carlos Luis. Buenos Aires: Amorrortu: 1972.
- Hylander Møller, Morten, Ioannidis, John P. A. y Darmon, Michael. "Are systematic reviews and meta-analyses still useful research? We are not sure". *Intensive Care Medicine*, 44 (2018): 518-20.
- Kitcher, Philip. "Epistemology Without History is Blind", *Erkenntnis*, 75(3) (2011): 505-24.
- Knapton, Sara. "Climate scientist admits overhyping impact of global warming on wildfires to get published." *The Telegraph* (6 de septiembre de 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://www.telegraph.co.uk/news/2023/09/06/global-warming-climate-change-scientist-unrealistic-nature/>
- Latour, Bruno y Woolgar, Steve. *La vida del laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Trad. esp. de Eulalia Pérez. Madrid: Alianza Editorial, 1995.
- Lattier, Daniel. "Why Academics are Writing Junk that nobody reads." *Intellectual Takeout: Feeding Minds, Pursuing Truth* (5 de enero de 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://intellectualtakeout.org/2023/01/academic-writing-nobody-reads/>
- Lazzarato, Maurizio. *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Trad. esp. de P. Rodríguez. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.
- Lodge, David. *La caída del museo británico*. Trad. esp. de Josep M. Jaumá. Barcelona: Anagrama, 2000.
- Lorite, Álvaro. "Papers y más papers: las sombras en la industria de las publicaciones científicas." *El Salto* (15 de julio, 2019 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://www.elsaltodiario.com/universidad/>

papers-y-mas-papers-las-sombras-en-la-industria-de-las-publicaciones-cientificas/

- Jean-François Lyotard. *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. México: Ediciones Rei, 1990.
- Marx, Karl y Engels, Friedrich. *La «Sagrada familia», o crítica de la crítica crítica*. Trad. esp. de Julio Rodríguez y Juan R. Fajardo. Buenos Aires: Claridad, 1971.
- Javier Mula-Falcón y Katia Caballero. "Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction". *Research Evaluation*, 32(2) (2023): 458-66. DOI <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005>
- Noonan, Jeff. "Thought-time, money-time, and the temporal conditions of academic freedom". *Time & Society*, 24(1) (2015): 109-28.
- OCA, "10 argumentos en contra del sistema de evaluación por pares (peer review) para la publicación académica" (11 de setiembre de 2018 [citado el 4 de mayo de 2025]), editado por Alejandra M. Nardi: disponible en <https://oca.unc.edu.ar/2018/09/11/10-argumentos-en-contra-del-sistema-de-dictaminacion-por-pares-peer-review-para-la-publicacion-academica/>
- Pieper, Josef. *El ocio y la vida intelectual*. Madrid: Rialp, 1979.
- Rosa, Hartmut. *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Nueva York: Columbia University Press, 2013.
- Taves, Ann. *Fits, Trances, and Visions: Experiencing Religion and Explaining Religion from Wesley to James*. New Jersey: Princeton University Press, 1991.
- Thiebaut, Carlos y Gómez-Ramos, Antonio. *Las razones de la amargura: variaciones y tientos sobre el resentimiento, el perdón y la justicia*. Barcelona: Herder, 2018.
- Van Wely, Madelon. "The good, the bad and the ugly: meta-analyses". *Human Reproduction*, 29(8) (2014): 1622-26.
- Veblen, Thorstein. *The Theory of the Leisure Class*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- Vostal, Filip. *Accelerating Academia: The Changing Structure of Academic Time*. Londres: Macmillan, 2016.
- Wayne Smith, Joseph. "Against Academics: Peering at the Problem of Peer Review". *Against Professional Philosophy* (18 de junio de 2023 [citado el 4 de mayo de 2025]): disponible en <https://againstprofphil.org/2023/06/18/against-the-academics-peering-at-the-problem-of-peer-review/>
- Weber, Max. *El político y el científico*. Trad. esp. de Francisco Rubio. Madrid: Alianza, 1979.

- Williams, Wendy M. y Ceci, Stephen J. "How Politically Motivated Social Media and Lack of Political Diversity Corrupt Science". En *Ideological and Political Bias in Psychology: Nature, Scope, and Solutions*, editado por C. Frisby, R. Redding, W. O'Donohue y S. Lilienfeld. Springer, 2023.
- Zafra, Remedios. *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama, 2017.

BIBLIOGRAFÍA

“Storiografia delle università: un percorso di ricerca”. A dialogue on the Historiography of Universities in Italy - 39° meeting of the Journal *Le Carte e La Storia*, April 12, 2024 .

DOI: 10.20318/cian.2025.9610

A lengthy, interesting and well-reasoned *excursus* that has enabled the reconstruction of the Italian university historiography of the last forty years, thanks to the voices of those who have played a leading role in the process. The 39th meeting of the magazine *Le Carte e La Storia*, entitled ‘*Storiografia delle università: un percorso di ricerca*’, proposed by Guido Melis and streamed on 12 April 2024, featured Gian Paolo Brizzi (professor emeritus of the University of Bologna and Chair of the Scientific Committee of CISUI, and Paolo Rosso (professor of the University of Turin and expert on culture and educational institutions), who engaged in a particularly useful ‘chat’, indispensable for anyone seeking to devote their efforts to university history in Italy. Following an excellent introduction by Guido Melis, among the most appreciated professors of History of Political Institutions, who recalled how the university italian historiography scenario has evolved significantly over the last few decades, thanks to a new approach to research that is no longer the sole prerogative of legal historians and certain universities, Gian

Paolo Brizzi provided a detailed explanation of what this sea change in researching university history has consisted of in recent years. Since the last decade of the 20th century, the historiographical debate on universities and higher education has witnessed a new, fruitful period. In particular, there has been a significant increase in studies on university policies and regulations in nineteenth and twentieth century Italy and on the history of individual universities in the contemporary era. This phenomenon is in stark contrast to the scenario that emerged in previous decades, during which medievalist and modernist research dominated the scene virtually unchallenged. Specifically, historians mainly focused their attention on the golden age of the origins of universities, and thus on medieval *studia*, with a few significant but rare forays into the modern age. In this context, the specific area of studies on the history of individual universities – which remains one of the most frequently pursued and most representative research pathways in Italian and European historiography in the sector – has substantially held its ground. Since the early 1990s, on the other hand, investigation and the renewal of studies in this field has received a significant boost from the establishment of specific research groups and specialised centres focused mainly on the analysis of sources and the in-depth study of

the history of universities and higher education systems in nineteenth and twentieth century Italy and Europe. It was thanks to Brizzi and his first experiences as a university lecturer in Sassari that the first *Repertorio nazionale degli storici dell'Università* was published in 1994, a detailed directory of Italian scholars working in this area and the first systematic presentation of the studies carried out in the field in recent decades and of ongoing research; this tool would be proposed again, in an updated form, a few years later, representing, in a sense, a manifesto of the 'new direction' given to studies in the sector. The *Repertorio* offered the opportunity to glean other information that proved useful at the subsequent stages: the presence of a large number of scholars interested in engaging in lines of research regarding the history of universities; a timeline that ran through all the centuries of university history, moving beyond the traditional focus on the Middle Ages; the desire to create a participatory structure able to foster collaboration on shared initiatives; the lack of attention paid to the student element: the history of the university was an area of research occupied almost exclusively by academics intent on extolling the virtues of their own category, while neglecting the much larger student element.

It was during the very years of the *Repertorio* that new university history centres were set up in Turin,

Messina, Sassari, Ferrara and Pisa, as well as a consortium called *Unistoria*, comprising the universities of Naples, Siena and Trento, and an International Centre for the History of Universities and Science, set up in Bologna, active above all in the field of the History of Science. In 1996, at the height of this initial phase of reorganisation and revitalisation of studies on the history of universities and higher education, thanks to Brizzi and to a number of scholars from the universities of Bologna, Padua, Messina, Sassari and Turin (such as Domenico Maffei, Piero del Negro, Andrea Romano, Aldo Mazzacane and Antonello Mattone), the *Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane* (CISUI, Inter-University Centre for the History of Italian Universities) was established in Bologna, with the aim of increasing research activities in the field of university history. Since its foundation, CISUI - partly thanks also to the farsightedness of the Rector of Bologna at the time, Fabio Roversi Monaco (who provided the offices, the administrative services and the initial funding for equipment and furnishings) - sought to act as a coordinator of the various institutes and research centres operating in the field of university history at the various Italian universities, and in just a few years became a benchmark for research conducted in the sector in Italy and Europe, bringing together academics and researchers from numerous universities in Italy. Universi-

ty history was thus able to finally embark on a specific historiographical reflection, made up of connections between scholars, shared research pathways, and above all, capable of spanning various disciplinary spheres rather than remaining confined within more limited niche areas.

Another fundamental element in this change of direction, and in the establishment of CISUI, as Brizzi recalled, was the organisation of a number of conferences that to this day remain a fundamental starting point for any serious and rigorous study on the subject. Towards the end of 1993, Andrea Romano, who was in charge of study projects on the history of the University of Messina, organised a major international conference in Milazzo, entitled *Università in Europa* (Universities in Europe).

Le istituzioni universitarie dal Medioevo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento (Universities in Europe. University institutions from the Middle Ages to the present: structure, organisation and functioning), a four-day event dedicated to examining the structures, organisational aspects and functioning of European university institutions throughout their history. The following year, Piero Del Negro organised the second conference in Padua, this time addressing the Italian situation, entitled *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca* (The history of Italian universities. Archives, sources, research directions),

which sought to take stock of the archive collections and documentary sources available, and to embark on an initial discussion among experts on the state of research in Italy and the new directions of international historiography. The conference in Padua concluded with a round-table discussion that evidenced the 'state of health' of the various university history centres operating in Italy, as well as highlighting the importance of creating a periodical that would serve as a scientific organ participated in by all the centres. Finally, the third meeting, *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)* (Minor universities in Europe (15th-19th centuries), took place in 1996 in Alghero, organised by Brizzi and by the Interdisciplinary Centre for the History of the University of Sassari. The conference, during which approximately sixty papers were presented and discussed, and which was attended by a large number of foreign academics, addressed a new historiographical topic: the so-called 'minor universities', to which historiographers in the sector had paid scant attention in the past, preferring to focus on the large academic centres and the best-known and most widely acclaimed universities, to the detriment of a proper focus on the characteristics and the role played by small provincial universities, in particular in Italy. For a long time, historians studying universities and higher education focused primarily on the large universities. The cultural prestige and

international reach of these academic institutions attracted increasing interest on the part of scholars, because of their powerful influence on cultural and scientific debate in the country, and their capacity to host large numbers of students, given their ability to draw on a wide catchment area. This conference thus represented a new approach to Italian historiography, also in symbolic terms. Above all thanks to the establishment of CISUI, this was destined to usher in an authentic revolution in the field of Italian university history, in both qualitative and quantitative terms (as Brizzi pointed out, in the space of fifteen years, the 35/40 contributions per year dedicated to the subject rose to around 350 in 2010).

Within the framework of the aforementioned study conferences, the role played by universities and higher education systems in the key interpretation category of nation-building processes also took on particular importance. This enabled a definitive move away from the approach based on the specific histories of individual universities, towards what could be defined as a history of the university model and its political, institutional, social and economic function in nation-building. With particular reference to the nineteenth and twentieth centuries, the university was regarded, in this respect, as the 'laboratory' entrusted with the task of founding national science, of selecting and training the new ruling classes,

of guaranteeing the value of the qualifications required for access to the liberal professions and, therefore, as highlighted by Paolo Rosso, as a regulating factor of the social order and of the productive structures of society.

Alongside the conferences mentioned, another leading role in the development of the 'new' university Italian historiography must certainly be attributed to the foundation and circulation within CISUI, since 1997, of the journal *Annali di storia delle università italiane* (first published by Clueb, now published by Il Mulino) which sought, on the one hand, to stimulate research into university history and, on the other, to maintain both the solid links between the present and the past and the complex relationship that connects the history of individual studies to that of the academic network as a whole. Hence the decision, applied for several years, to devote the monographic part of the *Saggi* (Essays) section to the history of a single Italian university from the outset. In addition, starting with issue no. 6 of 2002, a systematic current and retrospective bibliography on the history of Italian universities, listing all the contributions published in Italy from 1997 to the present, has been published annually in the journal, whose methodological structure has undergone substantial renewal in recent years.

Thanks to this historiographical 'revolution' and to the work of Brizzi and the national inter-university

group coordinated by him, university historians have been able to achieve significant, prestigious results at international level, such as the appointment of two members of the Scientific Committee of CISUI to important extra-national scientific posts: Mauro Moretti, elected president of the *International Commission for the History of Universities* (a post that had never before been held by an Italian), and Anna Maria Monti, director for some years now of '*CIAN-Revista de Historia de las Universidades*', rightly considered a benchmark for studies in the sector.

Another particularly ambitious scientific initiative of undeniably international scope mentioned by Brizzi began in early 2012, and remains vigorous to this day. The project *Heloïse - European Workshop on historical academic databases*, established during a conference held in Poitiers on 24 and 25 May 2012, currently involves around 60 academic institutions across Europe and over 130 Italian and foreign researchers, who share the common goal of creating a European network of databases on the history of universities, from their origins to the present day. The project was inspired by a number of similar earlier experiences, now comprised within *Heloïse*, such as *ASFE*, directed by Gian Paolo Brizzi, and *Onomasticon. Prosopografia dell'Università degli studi di Perugia*, by Carla Frova and her research group in Perugia. In continuity with

the early twentieth-century trend of recovering and publishing sources, this experience is now an effectively international and interdisciplinary research network, involving academics from a broad range of different areas (historians, mathematicians, philosophers, computer engineers), with the aim of building a shared database on academic mobility and thus conducting further investigation on interesting aspects of the social history of universities.

In Paolo Rosso's view, it is this broad network of international contacts established and the remarkable interdisciplinary dimension of the research into university history, made possible thanks to the work of Brizzi and CISUI, that continues to be the added value of this new approach to university history, which has created a permeability between studies in the sector that is difficult to find in other fields of knowledge. Thus, thanks to renewal of university historiography and the 'annotated' publication of sources previously unused or culpably neglected by more traditional scholars, new observation tools useful to historians have emerged regarding issues such as student mobility, the role of women within the university context, teaching methods and approaches, changes in university governance, subject curricula, the relationship between universities and local institutions, as well as the highly topical question of the evolu-

tion over the centuries of the principle of university autonomy. Until the 1990s, historians in the field of university history would have paid little or no attention to these questions. Thanks to Gian Paolo Brizzi, CISUI and the academics in and around it,

they have now gained appeal from a historiographical viewpoint, and are considered worthy of stimulating scientific reflection.

Luigiaurelio Pomante
University of Macerata

MARIA ALESSANDRA PANZANELLI FRATONI, SILVANO MONTALDO, and CLARA SILVIA ROERO. *Approcci digitali al patrimonio culturale delle università. Gli oggetti, le collezioni, i luoghi della scienza*. Bologna, Il Mulino, 2024, 274 pp.

DOI: 10.20318/cian.2025.9611

In a moment when European universities are called to reconsider their role in shaping cultural memory and transmitting knowledge, the volume *Approcci digitali al patrimonio culturale delle università. Gli oggetti, le collezioni, i luoghi della scienza*, edited by Maria Alessandra Panzanelli Fraton, Silvano Montaldo, and Clara Silvia Roero (Bologna, Il Mulino, 2024), which collects the proceedings of the XII Atelier Héloïse held in Turin from 25 to 27 October 2023, offers a broad, collective, and methodologically innovative reflection on the nexus between universities, heritage, and digital transformation. The conference, organized under the auspices of the Héloïse Network – European Network on Digital Academic History, brought together nearly fifty scholars from diverse institutional and geographical backgrounds, convened around a theme as wide-ranging as it is urgent: how to interpret, preserve, and make accessible – including through digital tools – a stratified, heterogeneous, and constantly evolving academic heritage.

Since its inception, the Héloïse project has functioned as an interdisciplinary and inter-institutional forum for researchers in the fields of university history and digital historiography, fostering dialogue among approaches that often remain siloed despite addressing contiguous segments of the academic ecosystem. The Turin edition marked a further step forward by advancing an integrated and critical vision of what constitutes “university heritage,” expanding the concept beyond libraries and archives to encompass scientific collections, spaces, rituals, objects, and the tangible and intangible knowledge generated through academic life.

As underscored in the introductory reflection (p. 9), the volume is structured around a set of transversal categories that function as its analytical pillars: objects, collections, spaces, networks, and academic practices – all reframed through the transformative lens of digital technologies. Far from adopting a merely preservative approach, the volume embraces a dynamic and generative conception of heritage, understood as a living, plural structure continuously reactivated through use, research, and public engagement. This review takes these categories as interpretive keys to examine, section by section, the trajectories proposed by the contributing authors.

The nineteen essays collected in the volume – drawing from both

Italian and broader European contexts, spanning historic universities and newer institutions – converge in constructing a shared reflection on the contemporary significance of university heritage as a strategic nexus of identity, memory, and future. Five key themes traverse the volume: digitalization as both epistemological and civic tool; the historiographical value of collections; the centrality of digital infrastructures in knowledge transmission; the critical reinterpretation of university spaces; and the promotion of collaborative and networked academic practices.

Many of the contributions demonstrate that digitalization is far from a purely technical operation. Rather, it emerges as a transformative practice could be streamlined to avoid redundancy. Scientific objects –often silent witnesses to experiments, pedagogical practices, or now-obscure epistemological pathways– are reintegrated into meaningful frameworks that return them to both academic and broader societal relevance. Two emblematic examples are the AcCuDiRe project, analyzed by Stefania Zucchini and Monica Fiore (*Acquisire, custodire, digitalizzare, restituire: per una digitalizzazione del patrimonio archivistico e librario dell'Università degli Studi di Perugia*, pp. 127–138), to enhance juridical, normative, and scientific library heritage on a European scale, led by Damigela Hoxha and Nicoletta Sarti (*Eredità da preservare, diffonde-*

re, re-investire. Esperienze bolognesi, pp. 139–146). In both cases, digitalization is not an end in itself, but a vector for cultural restitution, critical access, and historical reinterpretation of materials through scientific curatorship, museographic narrative, and public openness. The same tension between scholarly rigor and public communication animates other contributions: the digital and museological experiences reported by Cristina Cilli et al. (*Le collezioni digitali del Sistema Museale di Ateneo di Torino*, pp. 189–203), the participatory reconstruction of the Botanical Garden of Padua by Elena Canadelli et al. (*Orto Digitale. Carte, voci e storie dall'Archivio storico dell'orto botanico di Padova*, pp. 205–224), and the Tuscan project coordinated by Stefano Salvia (*Per un ecosistema digitale della cultura scientifica in Toscana. Digitalizzare un laboratorio su carta: i manoscritti galileiani della Biblioteca nazionale centrale di Firenze*, pp. 171–188) which engages with the complexity of Galileo's manuscripts in the pursuit of a renewed digital ecosystem for scientific culture.

University spaces, understood not merely as buildings but as symbolic and social loci of knowledge production, lie at the heart of a renewed geography of learning. The essay by Lucia De Frenza (*Storie universitarie. Università Adriatica di Bari: percorsi intellettuali e materiali all'interno del Palazzo degli Studi*, pp. 225–238) offers, through the case

of the University of Bari, a reading of academic space in terms of foundational rituals, public memory, and institutional self-legitimation practices. Similarly, Silvia La Placa (*Archivi digitali e architetture scomparse. Procedure di ricostruzione e fruizione virtuale di un patrimonio archivistico*, pp. 55-74) investigates the testimonial value of vanished academic architectures, presenting a model of digital reconstruction that reactivates such spaces for collective use through archival sources and 3D technologies. A comparable attention to the historical-spatial dimension emerges in the contribution by Alessandro Leccese, Paola Novaria, and Marco Testa (*L'Archivio dell'Università di Torino in mostra. Strumenti per la ricerca di base, collezioni di pregio, raccolte tematiche di fonti*, pp. 75-87), where the university archive becomes an exhibition and pedagogical site capable of communicating the material stratification of academic knowledge.

Annalisa Barbara Pesando's work (*Open Science: una traiettoria per il deposito storico digitale del Politecnico di Torino, dall'archivio alla ricerca e ritorno. Il caso studio sulle origini della Scuola di applicazione per ingegneri di Torino (1859-1877)*, pp. 89-104) proposes a reinterpretation of the spaces of the Scuola di applicazione per ingegneri in Turin as a laboratory of institutional memory, where architecture, documentation, and scientific identity intertwine.

Another key axis concerns academic collections, which emerge as the locus of a dual tension: on the one hand, as subjects of philological and scientific study; on the other, as focal points for projects of valorization and public access. The essays clearly illustrate how digitalization enables the aggregation of dispersed collections, the construction of visual narratives, and the design of thematic paths that recover or reconstruct the original significance of otherwise marginalized artifacts.

Especially noteworthy in this respect are contributions dedicated to university museum heritage.

The essay by Ester Maria Bernardi et al. (*Esperienze di digitalizzazione del patrimonio del Sistema Museale d'Ateneo di Pavia: catalogazione, Digital Library e fruizione in rete e nelle sale*, pp. 11-24) a complex process of cataloguing, digitalization, and public restitution of the collections of the University Museum System of Pavia, addressing with clarity the challenges related to the creation of an accessible, scientifically robust Digital Library. On the Emilian front, Mauro Mandrioli (*Il progetto Morebooks per la valorizzazione digitale del patrimonio museale dell'Università di Modena e Reggio Emilia*, pp. 25-40) details a project aimed at digitalizing and disseminating the naturalistic museum heritage of the University of Modena and Reggio Emilia, highlighting the didactic and outreach potential

of digital tools – even for scientific knowledge of the past.

Equally central are the essays on juridical books: Maria Alessandra Panzanelli Fratoni (*Le Opere dei maestri, le opere del Maestro. Masters' Works, Master's Works*, pp. 147-162) examines IVS Commune online (ICo), a digital tool for studying the transmission of legal texts from the Middle Ages to the early modern era. The project is directly connected to another database, giving rise to an initial form of interoperability: the information produced within ICo is enhanced and made available also within a second digital archive, Onomasticon. Erika Luciano (*Travaille par fiches. L'ordre matériel du savoir géométrique dans le Schedario Segre*, pp. 105-117) examines the Segre File as both epistemological artifact and scientific archive, demonstrating how the material organization of mathematical knowledge mirrors epistemic structures and didactic practices. In a similar vein, the ViViBo! project by Marco Orlandi and Giulia Zorretta (*ViViBo! Un progetto di visita virtuale multimediale e interattiva per la scoperta degli stemmi del Bo*, pp. 263-274) enhances the civic and symbolic value of heraldic decorations in Padua's Palazzo del Bo through immersive digital tours.

Together, these contributions reveal how university collections, once silent or invisible, can be reactivated as narrative architectures, semantic

nodes, and epistemological tools. Digitalization, far from being a mere replica, operates as a mode of resignification in which collections are not only preserved but also interrogated, interpreted, and made accessible to society.

Networks –both in their material sense (connections among institutions, archives, museums, libraries) and in a conceptual dimension (interdisciplinary intersections, integrated approaches)– emerge as a fundamental condition for any initiative involving the mapping, digitization, or academic storytelling of heritage. Together with academic practices, they constitute perhaps the most transversal axis in the volume, as they underpin both the ways in which university heritage is aggregated and made accessible, and the models of cooperation, methodological frameworks, and infrastructures that render such heritage intelligible, navigable, and narratable. Far from being a mere technical backdrop, the digital practices examined here are presented as epistemological and political strategies, aimed at constructing a shared and interoperable European academic space.

A central role in this direction is played by the census project of digitized and digital heritage of Italian universities, coordinated by Fiammetta Sabba and Silvia Tripodi (*Censimento del patrimonio culturale digitalizzato e digitale degli atenei italiani: un progetto dell'Università di Bologna per la Digital Library del Mic*, pp. 41-54).

This initiative places at the core of its inquiry the need to map, systematize, and render accessible the digital resources produced by Italian universities. The development of common standards, the sharing of best practices, and the dialogue between universities and national institutions –especially with the Ministry of Culture’s Digital Library– are conceived as pivotal steps toward a multi-layered cultural governance model capable of transforming data and collections into collective heritage.

On the European level, Kaspar Gubler’s essay (*Connecting Prosopography and Written Works Digitally : Methodological Perspectives from the Repertorium Academicum (REPAC)*, pp. 239-255) offers a compelling example of digital academic practice rooted in interoperability and the interconnection between biographical repertories and written works. His contribution reflects on how digital technologies can be used to link identities, texts, and intellectual contexts, thus generating new forms of prosopographic and networked historical narrative.

On a more local scale, Carla Frova and Marco Menzenghi’s project (*Nuove funzionalità e prospettive di sviluppo per la banca dati dello Studium perugino*, pp. 256-262) addresses the development of the *Studium Perusinum* database. Their work emphasizes the need for a flexible, searchable interface designed for diverse user groups –from specialists to students, from international researchers to

local cultural institutions–. The database is not conceived merely as an archive, but as a workspace, a methodological laboratory, and a site of relational engagement between the public and the academic heritage.

Positioned at the intersection of scientific heritage and public communication is the contribution by Enrica Bodrato, Margherita Bongiovanni, Nicoletta Fiorio Plà, and Francesca Gervasio (*Patrimonio digitale per il public engagement: valorizzare le collezioni storico-scientifiche e archivistiche del Politecnico di Torino*, pp. 119-126), which illustrates the Polytechnic University of Turin’s public engagement strategies through the valorization of its historical-scientific and archival collections. Here, digitalization is interpreted as a vehicle for civic activation and as a means to return academic knowledge to the city, fostering inclusive and participatory processes.

Maria Teresa Biagetti’s essay also aligns with this trajectory. Her presentation of a digital portal dedicated to illustrated Italian books from the sixteenth to the eighteenth century (*Libri illustrati italiani 1501-1800. Una ricerca e un portale culturale*, pp. 163-170) is grounded in meticulous bibliographic and philological research and expands toward an open, cooperative cultural platform. Designed for cross-referenced exploration and public use, it exemplifies how specialist content can be rendered accessible through digital frameworks.

Taken together, these contributions strongly advance the idea that digitalization is not a finished product but an evolving process – one that demands shared decisions, common visions, and collaborative practices. The network is not merely a technological infrastructure but a working metaphor for rethinking the relationship between universities, memory, and citizenship. The volume thus shows how digital academic practices can become fertile ground for constructing a connective, plural, and generative university history.

One of the volume's greatest strengths lies in its methodological self-awareness. Rather than simply compiling experiences of digitization, the editors propose a theoretical and operational framework for understanding university heritage in the twenty-first century. The contributions are shaped by an explicitly interdisciplinary perspective, intertwining the history of academic institutions with digital humanities, museology, archival science, sociology of science, and public history. Erika Luciano's already-cited essay exemplifies this approach, as it explores the relationship between knowledge forms and the materiality of their supports, demonstrating how the organization of scientific knowledge both reflects and generates epistemic structures and pedagogical practices.

This methodology allows the volume to transcend the binary opposition between material and immaterial heritage, between objects and

narratives, between documentation and communication. Digitalization is not conceived as an end in itself but as a critical and transformative process, one that entails epistemological, technical, and political choices. In this sense, the volume's contribution aligns with recent theoretical approaches that see *digital history* not as a mere technological mediation of the past but as a device for constructing collective memory and cultural citizenship.

The multiplicity of case studies presented throughout the volume reveals how digitalization can serve as a tool for inclusion, accessibility, and reinterpretation—whether by valorizing neglected collections, making difficult-to-access sources publicly available, or creating participatory archives and interactive platforms. The presence of projects conducted in multiple languages and in national contexts with diverse academic traditions enriches the comparative scope of the inquiry and broadens its critical horizon.

A distinctive feature that further enhances the scientific and communicative quality of the volume is the attention devoted to images, tables, diagrams, digital maps, and interactive visualizations—not as decorative elements, but as epistemological tools capable of revealing relationships, structures, and interpretive trajectories that would be difficult to express otherwise. The visual materials, curated with both precision and intelligence, play a decisive role

in understanding the historical and cultural dynamics that shape academic knowledge. Images of scientific instruments, classrooms, architectural plans, archives, and collections allow readers to grasp the symbolic and material density of the heritage under study. Tables and graphs help to structure and compare complex datasets, enabling multi-layered readings of the phenomena discussed.

Especially striking are the numerous digital visual representations—including network maps, interactive timelines, and 3D models—that demonstrate how the language of digitalization can complement, and sometimes even enhance, that of historiographical writing. In this regard, the volume offers a virtuous example of integration between form and content, capable of engaging diverse audiences and making tangible the idea that university heritage is a “visible object” to be rediscovered through renewed perspectives.

The variety of contributions included in the volume reflects the multiplicity of European academic experiences, reaffirming the vocation of the Héloïse network to foster a transnational historical reflection. From Italian and French universities to Northern European university museums, from Iberian to Central European collections, what emerges is a dynamic and evolving map that redefines the role of academic knowledge within the broader European cultural space.

This geography is not only physical but also symbolic and political.

Collaboration among institutions—archives, museums, libraries, research centers, and laboratories—is increasingly perceived as a necessary condition for the development of effective strategies of preservation and access. The volume bears witness to the vitality of collaborative networks that do not merely share data but co-produce historical knowledge through common project models, interoperable digital platforms, participatory practices, and openness toward society.

At the same time, several essays highlight the fragility of resources and the discontinuity of many initiatives: the absence of stable funding, the complexity of legal frameworks, and the lack of institutional recognition are transversal challenges that the volume does not shy away from but addresses with critical clarity. It is precisely in this context that the European dimension—and the coordinating role of networks like Héloïse—appears even more crucial in strengthening and sustaining a shared strategy for the digital enhancement of academic heritage.

Taken as a whole, the volume offers a composite yet coherent picture in which historical reflection is interwoven with cultural planning and the transformative potential of digital technologies. On this basis, the proceedings of the XII Atelier Héloïse emerge as a mature moment of critical engagement with the present and future of university cultural heritage, restoring historical dignity and

contemporary relevance to a domain too often confined to a solely preservative dimension. Thanks to the richness of the experiences collected, the solidity of the theoretical framework, and the breadth of the geographical scope, the volume constitutes a fertile space for scholarly exchange –one in which the differences among academic systems become resources for innovation.

In a time when universities are called upon to rethink their role in society, the rediscovery of their heritage –as a cultural, scientific, and civic infrastructure– proves essential. Digital technologies, far from representing a mere technical innovation, are conceived here as instruments for re-reading, updating, and democratizing academic memory. Within this process, history is not an embellishment but a critical device for interpreting the present and guiding future choices.

The value of the volume lies precisely in its ability to combine scho-

larly rigor with cultural openness, transnational dialogue with local rootedness, historical inquiry with digital foresight. The decision to accompany the texts with carefully curated graphic materials, evocative images, and well-calibrated visual tools further strengthens the communicative effectiveness of the work, making it both accessible and useful – not only for academic specialists, but also for policymakers, heritage professionals, students, and citizens.

Ultimately, this publication outlines a clear direction for those engaged in the valorization of academic heritage in the twenty-first century – a direction grounded in networks, methodologies, images, and shared knowledge, where the memory of the university becomes an active and generative resource for the future of knowledge.

Daniela Buccomino
Università degli Studi di Milano
daniela.buccomino@unimi.it

La riforma Gentile e la sua eredità, edited by ANTONELLO MATTONE, MAURO MORETTI, ELISA SIGNORI, Bologna, Il Mulino, 2023, 440 pp., ISBN 978-88-15-38698-4.

doi: 10.20318/cian.2025.9612

The volume *La riforma Gentile e la sua eredità* represents a significant contribution to the historiography of the school and university reform carried out in Italy by Giovanni Gentile, minister of education in the first Mussolini government, in 1923. The work, edited by Antonello Mattone, former curator of the *Dizionario biografico dei giuristi italiani*, Mauro Moretti, president of the *International Commission for the History of Universities*, and Elisa Signori, member of the steering committee of the *Annali di storia delle università italiane*, brings together the work of several scholars who analyze, while focusing in particular on the reform of university systems, the main aspects of the reform: from its evolution, to the problems inherent in its application, as well as to Gentile's relations (and his reform) with fascist ideology.

The Gentile reform, approved by Royal Decree No. 2102 of 30 September 1923, represents a fundamental measure in the history of education in twentieth-century Italy, constitutes a landmark in over forty years and such as to represent, for the fascist regime, one of the most qualifying acts, as well as essential to the

political line of the Mussolini government. Presented as *la più fascista delle riforme* (the most fascist of reforms), is a *unicum* in the panorama of twentieth-century school reforms; it is, in fact, a *corpus* that reorganizes the entire school system in a global way – from kindergartens to universities – on the basis of an underlying political, cultural and pedagogical ideology. However, although the reform was openly declared as an expression of the fascist regime, in its conceptual structure and basic objectives it showed greater affinities with the approach of the historical liberal right. It is no coincidence, in fact, that already shortly after its enactment, in the midst of the tragic fascist experience, some of its most innovative and distinctive elements – including the high qualification required of universities and university teaching methods – have been progressively downsized and partly modified with the *touch-up's* policy carried out by those who succeeded one another at the ministry of education, in particular by Cesare Maria Luigi De Vecchi.

The volume, consisting of several essays by different authors, offers detailed treatments on specific aspects of the reform and represents the result of an extensive research process that has also seen the involvement of Cisui, *Centro interuniversitario per la storia delle università italiane*. Specifically, the volume is divided into three parts: *Per un quadro generale della riforma Gentile* (For

a general overview of the Gentile reform); *La riforma Gentile e gli ambiti disciplinari* (*The Gentile reform and the disciplinary areas*); *Aspetti e problemi della riforma Gentile* (*Aspects and problems of the Gentile reform*), each of which presents treatments and analytical insights, which are fundamental for addressing and understanding the complexity of the individual aspects of the reform.

The first part, *Per un quadro generale della riforma Gentile* (*For a general overview of the Gentile reform*), deals with the historical and political context of the reform, investigating its link with the liberal right and deepening the historiographical debate on the (alleged) fascist nature; it also analyzes the genesis of the measure, the relations with the previous regulatory system (with particular regard to the Casati reform of 1859) as well as the links with the exponents of the fascist regime. Among the essays contained in the first part, it is worth mentioning in particular the contribution of Antonello Mattone, *Ultima riforma liberale o prima riforma fascista? Il dibattito storiografico sui nodi irrisolti della riforma Gentile* (*Last liberal reform or first fascist reform? The historiographical debate on the unresolved knots of the Gentile reform*), which – by thoroughly investigating the relationship between the principles underlying the reform and fascist ideology – highlights how the reform, despite having been implemented at the dawn of the fas-

cist regime “tra il dicembre 1922 e l'autunno del 1923 [...] pertanto in una fase ancora di transizione tra l'iniziale esperienza di un governo autoritario e la successiva affermazione di un regime dittatoriale” (“between December 1922 and the autumn of 1923 [...] therefore in a phase still of transition between the initial experience of an authoritarian government and the subsequent affirmation of a dictatorial regime”) was rooted in an idealistic and selective educational vision, more in continuity with the tradition of the historical liberal right and decidedly distant from more purely fascist ideologies. Also of particular interest is the essay by Elisa Signori, *La riforma Gentile, l'istruzione superiore femminile e le professioni negate* (*The Gentile reform, women's higher education and denied professions*), which offers an interesting analysis of the negative aspects of the reform with reference to women's education and, consequently, to the role of women within the family and society. The author outlines a *excursus* of *restoration* implemented by Gentile, understood as a necessary recovery of the values of the State, the school and the family, from which emerges the extremely limited and marginal role of women, as mothers and educators, and the absolute centrality of men; roles that according to Gentile, after the brief and fictitious emancipation of women induced by the “conflitto che aveva visto affermarsi un nuovo

protagonismo delle italiane sulla scena pubblica” (“conflict that had seen the emergence of a new protagonism of Italian women on the public scene”), had to be necessarily *restored*.

The second part, *La riforma Gentile e gli ambiti disciplinari* (*The Gentile reform and the disciplinary areas*), analyzes and addresses the effects of the reform in the context of the various disciplines, starting from classical studies of a purely humanistic nature to studies in the scientific field. In particular, the contribution of Giovanni Chiodi, *La riforma Gentile e gli studi giuridici: una palingenesi mancata* (*The Gentile Reform and legal studies: a missed palingenesis*), presents interesting insights into the effects of the reform in the field of legal studies. The author examines and compares some aspects of the reform – including, the autonomy of the academic organization, the methods of recruiting teachers, the function of the faculty (within which it was discussed whether to privilege a cultural or professional training model), the value of qualifications, the teaching methods (between lectures, exercises and exams), the freedom of students in defining their own study plan, the relationship between degrees and state examinations and, more generally, the question of the mass university – examining both the interventions of some jurists close to the regime and the observations of some legal scholars; however, the author points out that, despite the

important innovations, the reform did not succeed at all in solving the basic problems – including excessive formalism, the detachment between theory and practice, the crisis of the teaching method and the uncertain relationship with the professions – that afflicted legal studies.

The third and final part, *Aspetti e problemi della riforma Gentile* (*Aspects and problems of the Gentile reform*), pays particular attention to different issues: from the minister’s collaborators to the repercussions of the reform on minor universities and higher teaching institutes, to postgraduate specialization and state exams. Among the contributions that make up this last section, it is worth mentioning the essay by Paola Carlucci, *Ernesto Codignola e la riforma del 1923: note per una ricerca* (*Ernesto Codignola and the 1923 reform: notes for research*) which focuses on the analysis of the pedagogical ideas of Codignola, founder of the Italian magazine *La Nuova Scuola Italiana* (*The New Italian School*) and on the ideological-intellectual exchanges that see the pedagogue and philosopher Codignola *consigliere personale* (*personal advisor*) by Gentile. The author examines Codignola’s biographical story and his bond with Gentile also through the “bellissimo carteggio che i due amici si scambiarono nel corso degli anni” (“remarkable correspondence that the two friends exchanged over the years”) which appears particularly useful for reconstructing

the human and professional relationship between the two, also useful to better define the historical and ideological context that contributed to determining the reform.

La riforma Gentile e la sua eredità it is therefore characterized not only by the high scientific rigor that characterizes its entire structure, but also by a multidisciplinary methodological approach. The volume, in fact, makes use of the contribution of scholars from different fields – including the history of education, philosophy, law, sociology and gender studies – who, each with their own skills and perspectives, contribute to building a rich, articulated and complex analysis of the Gentile reform. This plurality of voices makes it possible to fully grasp the multiple levels on which the reform has affected, from the structuring of school curricula to academic organization, from the relationship between education and political ideology to the historical, social and cultural implications. Thanks to this overall view, the volume does not provide a narrow or technical reading of the measure, but returns a systematic representation, attentive both to the immediate effects and to the long-term legacies, thus offering a valuable tool for reflection for historians, pedagogues, jurists and scholars of the social sciences.

The work, moreover, offers a lucid and articulated reading of the Gentile reform, distancing itself from both apologetic attitudes and easy ide-

ological prejudices. Rather than unequivocally exalting elements such as the enhancement of classical culture or methodological severity, or, on the contrary, insisting only on the controversial aspects of the reform – such as the selective and elitist approach or its connection with the fascist regime – the volume chooses to follow an analytical, critical and balanced path. The intent, in fact, is not only to evaluate a crucial passage in Italian school history, but also to offer useful keys to understanding the deep roots of some unresolved issues that still characterize the debate on schools and universities today.

In conclusion, *La riforma Gentile e la sua eredità*, represents a fundamental text for understanding one of the most important moments in the history of Italian education. The detailed analysis of disciplinary and institutional transformations provides a rich and well-documented framework, relevant not only to those who study the history of education, but more generally to all scholars interested in the cultural, political and social processes related to the educational system and is certainly configured as a valuable tool for those who wish to reflect critically on the connections between past and present in educational systems, particularly in the academic field.

Amedeo Volpi

MUÑOZ HERNÁNDEZ, J. y PALACIOS ALBERTI, J. M. (Eds.) (2024): *La Escuela de Ingeniería Agronómica en la Ciudad Universitaria de Madrid*. Madrid, UPM Press.

doi: 10.20318/cian.2025.9613

La Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB), es una institución perteneciente a la Universidad Politécnica de Madrid. En la actualidad oferta distintas titulaciones vinculadas con el ámbito agrícola y sus diferentes líneas de investigación (desde grados hasta Doctorados). Sus orígenes se remontan a las Escuelas de Agricultura (en concreto la Escuela Central de Agricultura, Aranjuez) y la relevancia jugada por la actividad económica a finales del siglo XIX. Sin embargo, el actual edificio de la ETSIAAB en Ciudad Universitaria es resultado de varias intervenciones en el tiempo que han dado lugar al actual estado de esta.

El libro que reseñamos, titulado *La Escuela de Ingeniería Agronómica en la Ciudad Universitaria de Madrid* ha sido coordinado por Jara Muñoz Hernández, licenciada en Arquitectura y Doctora en el programa de Patrimonio Arquitectónico, y José Manuel Palacios Alberti, Director de la ETSIAAB, y publicado en 2024. Se presenta con una imagen correspondiente a la fachada y jardines delanteros de la Escuela en los años treinta. Con ello se nos invita a pensar en

su aspecto, pero el libro no se limita a reconstruir la evolución histórica desde sus orígenes, sino que traza los cambios vividos en distintos niveles, urbano, espacial, arquitectónico e histórico de la Escuela. Todo ello de la mano de especialistas (con distinta formación y cargos, historiadores, arquitectos) que han colaborado en la redacción de este libro.

El libro se ha estructurado siguiendo la evolución cronológica y espacial de la Escuela lo que permite al lector adentrarse en la historia, cambios y contextos que atravesó la institución desde sus antecedentes y orígenes, hasta llegar a los tiempos más actuales. Para ello, cuenta con los capítulos introductorios, el primero de Guillermo Cisenos Pérez, Rector de Universidad Politécnica de Madrid, en el que realiza un breve repaso del surgimiento de la ETSIAAB y la importancia de la Escuela. También explica cómo surgió este proyecto y describe quiénes son los autores. El segundo, escrito por José Manuel Palacios, sintetiza la estructura del libro, presenta los autores de cada capítulo, y destaca el papel jugado por la ETSIAAB, la Universidad Politécnica de Madrid, y las Escuelas matrices.

El primer capítulo escrito por, Jaime Lamo de Espinosa, Doctor en Ingeniería Agrónoma, docente universitario, y anterior Ministro de Agricultura, se remonta a los primeros años del siglo XIX puesto que durante los mismos surgió un reno-

vado interés por mejorar los conocimientos sobre agricultura, y entre cuyos defensores destacó la figura de Antonio Sandalio de Arias. En estos años nace la Escuela de Agricultura y se crearon otras escuelas prácticas. También se hace referencia a dos obras de Antonio Sandalio consideradas como base y precedente de los futuros estudios de Ingeniería Agronómica.

A continuación, Jara Muñoz, sigue la evolución en el tiempo, pero incorpora a la misma otra clave para trazar la trayectoria de la institución. Desde una perspectiva espacial-urbana explica la creación de la Escuela Central Agricultura en la Finca de la Flamenca en Aranjuez (Madrid). Realiza un análisis detallado sobre el paisaje, la organización del terreno y de los edificios que se construyeron (a partir de fuentes de la época y planos de elaboración propia). Indica, cómo en aquellos años y hasta 1868, estuvo en funcionamiento, y cómo posteriormente se trasladó a Madrid.

El siguiente capítulo, de la misma autora, reconstruye la nueva ubicación de la Escuela de Agricultura en Madrid, concretamente en el Real Sitio de la Florida y la Moncloa. Para ello realiza un análisis exhaustivo con la elaboración de planos propios fruto de su consulta de una amplia variedad de fuentes de la época de la prensa, decretos (legales), planos (principalmente), fotografías, etc. Describe el espacio en el que se

situó la Escuela, las actuaciones que se llevaron a cabo, como la casa de Oficios, la Casa de Labor, la Bodega, el Palacete, la variedad del paisaje y del suelo, etc. Tras ello explica los distintos nombres que se le dieron desde entonces. Destaca la labor de José de Arce y Álvarez de Capra en la construcción y modificaciones de la Escuela en este nuevo contexto.

Con la llegada de un nuevo siglo, Jara Muñoz, dedica un nuevo capítulo correspondiente a las nuevas edificaciones de la Escuela de Ingenieros Agrónomos de acuerdo con el Proyecto de Carlos Gato. Explica cómo se creó una Comisión para el impulso y financiación del proyecto y quiénes se encargaron del mismo, destacando la figura del arquitecto madrileño, el mencionado Gato. Unido a ello, realiza una profunda descripción de los cambios que quiso introducir con el proyecto y los que finalmente se llevaron a la práctica. Por ejemplo, la Estación de Ensayo de Máquinas, o las reformas del edificio central de la Escuela y del entorno (Granja Modelo), y las cesiones de terreno (debido a la llegada de otras instituciones).

El siguiente capítulo redactado por Pilar Chías Navarro, arquitecta, urbanista, y catedrática de la Universidad de Alcalá, aborda los cambios en la Ciudad Universitaria desde un punto de vista urbano y arquitectónico. La autora indica cómo el campus universitario y su renovación estuvo vinculada con el prestigio de

la figura de Alfonso XIII. También señala las características y primeros proyectos con planos y fotografías de aquel entonces. Todo ello resulta fundamental debido a la influencia que tuvo en la Escuela de Agrónomos y su espacio. A su vez, hace referencia a la llegada de la Guerra Civil y la destrucción que supuso para la Ciudad Universitaria al convertirse en frente de guerra, afectando entre otros a la edificación de la escuela de agrónomos y sus espacios.

Jara Muñoz, retoma, en el capítulo sexto, la historia específica de la Escuela y señala cómo en los años previos a la guerra se produjeron una serie de modificaciones en el campus universitario (ya señalados en el anterior capítulo) y cómo afectaron a la Escuela de Agrónomos. Algunos de estos cambios fueron la pérdida de campos de prácticas para construir las facultades, la reestructuración del nuevo campus, la reforma del edificio principal, se renombró Granja Castilla y se construyó la Cátedra de Topografía y Biología en 1933 (en las nuevas dependencias) dando lugar a nuevas ofertas educativas. Todo ello queda explicado detalladamente con planos, dibujos, otros propios y fotografías del momento.

A continuación, los siguientes capítulos abordan la evolución del campus universitario y de la Escuela de Agrónomos durante la guerra civil española, cuando el campus fue un frente de guerra. El capítulo de

Fernando Calvo González-Regueral, con estudios en Ciencias Económicas y Empresariales y con varios libros sobre Historia en época de Guerra Civil, explica cómo quedó dividido entre los dos bandos, aprovechando las grandes separaciones que caracterizaban al campus. Además, se dedica un apartado a la realidad vivida por los soldados. En general, muestra un estudio geográfico y espacial del avance de la guerra en Ciudad Universitaria y cómo quedó tras la victoria del bando sublevado. Después, el capítulo escrito por Alberto Losada, Ingeniero agrónomo y Catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid, y Raúl Sánchez, profesor titular de la Universidad Politécnica de Madrid con varios estudios vinculados en Ingeniería agrícola, se centra en los combates ocurridos en la Granja, en la Casa de Labor y el Palacete, abordan el impacto de la guerra en la Escuela de Ingenieros Agrónomos y las pérdidas sufridas tanto en la estructura como en el entorno de la escuela.

Los siguientes tres capítulos se centran en el panorama de posguerra tanto de Ciudad Universitaria como el caso concreto de la Escuela de Ingenieros Agrónomos. Por un lado, el capítulo de Carolina Rodríguez López se enfoca en la posguerra de Ciudad Universitaria prestando atención a la interpretación sobre las ruinas y la reconstrucción de los edificios y los espacios, y cómo este contexto influirá en el

caso de la Escuela. En este capítulo, explica cómo se creó una Junta constructora a ello destinada, y describe los planos, las obras y las posteriores inauguraciones. Analiza cómo el lenguaje arquitectónico simboliza la ideología y proximidad a los ideales del régimen franquista, lo que convierte este capítulo más que en un recorrido espacial en una explicación de la simbología del espacio con la reconstrucción y ruinas tras la guerra. A su vez, señala cómo la reconstrucción y construcciones continuaron en los años cincuenta adoptando nuevos ideales.

Los siguientes capítulos se centran en abordar la reconstrucción y situación posterior de la Escuela de Ingenieros Agrónomos en la posguerra. Por un lado, el capítulo de Jara Muñoz aborda las opciones y decisiones que se tomaron para la reconstrucción del campus y para el caso concreto de la Escuela, la que sufrió un “cambio de pieles” es decir se restauró y se reconstruyó la fachada. Analiza cuál fue esta intervención y de qué manera se plasmó en el plano. Además, ilustra el cambio sufrido en los terrenos y topografías de la Escuela, y las obras que se produjeron en las posteriores décadas, describiéndolas detalladamente atendiendo a la zona, material, razón, etc.

Por otro lado, el capítulo de Jara Muñoz y José Manuel Palacios, se centra en el análisis espacial y superficial de la Escuela tras la guerra

de la Escuela. Explican cómo se reconstruyó tanto la edificación como el entorno, y cómo los actos académicos contribuyeron a la imagen y prestigio de la institución. También se fijan en cómo se construyeron nuevos edificios vinculados a la docencia, como el Aulario o la Biblioteca, y en cómo, con la creación en 1971 de la Universidad Politécnica de Madrid, la Escuela pasó a formar parte de esta, creada para reunir a todas las Escuelas Técnicas Superiores que desde entonces recibieron la categoría de estudios universitarios. A continuación, también abordan los planes de estudio desde su creación hasta las últimas modificaciones, como los de Ingeniero Agrónomo, y el de Perito Agrícola o Ingeniero Técnico Agrícola.

Los dos últimos capítulos se centran en los últimos años y actualidad de la Escuela. El penúltimo capítulo escrito por Juan Manuel Palacios describe la estructura de la ETSIAAB, su oferta de estudios, vínculo con el espacio europeo, la oferta de grados en ambas escuelas. Igualmente, explica cómo en 2011 la EUITA y la ETSIA se unificaron y dieron lugar a la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas (ETSIAAB), y la nueva estructura de esta. Y describe el interés por la innovación a través de la colaboración con empresas, la creación de cátedras o de proyectos junto a los estudios y docencia que oferta la

Escuela y los retos que se afrontarán en el futuro.

El último capítulo redactado por Isabel Bardají, directora del CEI-GRAM, Fernando García Arenal, Catedrático de la Universidad Politécnica y Doctor Ingeniero Agrónomo, y Antonio Molina, Catedrático del CBGP, aborda los dos centros de investigación que se crearon a raíz de la Escuela (el Centro de Biotecnología y Genómica de Plantas, CGCP, y el Centro de Estudios e Investigación para la Gestión de Riesgos Agrarios y Medioambientales, CEIGRAM) y explican cómo el primero, creado en 2008, se centra la investigación sobre la vegetación, la oferta educativa que ofrece, destacando sus colaboraciones internacionales. El segundo, creado en 2007, está enfocado en el ámbito biológico, sostenible, bioecológico y conocemos en este capítulo, su estructura, contenido y estudios que ofrece.

Como vemos, este libro es un compendio de trabajos que analizan los orígenes, la evolución y la historia de la actual Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas. Su lectura se ve enriquecida dada la diversa formación de los autores que en él escriben, siendo historiadores, personal de la Escuela, arquitectos, etc. Todo ello da lugar a un conjunto de capítulos que ofrecen una panorámica detallada de los cambios y modificaciones de la Escuela, del entorno en el que se ubicó, y la interrelación entre ambos. Se trata de una lectura

muy recomendada para aquellos interesados en conocer la historia de esta institución, pero también del entorno en el que se encuentra puesto que se realiza una contextualización muy adecuada. Un aspecto positivo de este libro es el uso diverso de recursos (fotografías, planos, obras, dibujos, cartas, etc.) que aparecen en los distintos capítulos y que, debido al carácter descriptivo y explicativo del libro, contribuyen a que el lector asimile el contenido de manera fácil y asequible.

En definitiva, este libro contribuye al conocimiento, surgimiento, desarrollo y transformación de la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica, Alimentaria y de Biosistemas en el contexto concreto de la Ciudad Universitaria hasta la actualidad. Se suma, pues, este volumen, a una tradición de estudios que se han enfocado en el estudio de la reconstrucción y evolución de Ciudad Universitaria desde un punto de vista arquitectónico y espacial, en obras como, *La Ciudad Universitaria de Madrid: planeamiento y realización* (1983) de Pilar Chías Navarro; *Paisajes de Guerra* (2019) de Stéphane Michonneau, Carolina Rodríguez-López, Fernando Vela Cossío (eds.); *La Ciudad Universitaria de Madrid. Cultura y política (1927-1931)* (2016) de Isabel Pérez-Villanueva Tovar, la obra coordinada por Santiago López-Ríos Moreno y Juan Antonio González Cárcelos *La facultad de Filosofía y Letras de Madrid en la Segunda Re-*

pública. *Arquitectura y Universidad durante los años 30* (2008) de Carolina Rodríguez López e Inés Valle Morán, o *Residencia de estudiantes en la Ciudad Universitaria de Madrid* (2017) de Carlos Robledo Álvarez.

Trabajos como este, nos ponen en el camino de futuras investigaciones que nos permitan conocer, pormenorizadamente, el desarrollo de otras instituciones del campus universitario de Madrid, de las fa-

cultades, seminarios, laboratorios, espacios de convivencia, como los Colegios Mayores, que favorezcan el conocimiento sobre lo que ocurrió particularmente en cada una de ellas y la interrelación entre sí y con el espacio en el que se encuentran.

Rocío Ortiz Bravo
Doctorado en Historia
Contemporánea. Universidad
Complutense de Madrid