

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 2
2025



CIAN

REVISTA DE HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES

28

N.º 2

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)
Luigi Aurelio 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

	<u>Págs.</u>
ESTUDIOS	
Carlos V y Salamanca. Patrimonio e identidad universitaria en una relación cambiante <i>Charles V and Salamanca. heritage and university identity in a changing relationship</i> Miriam Tejero López	6
El Colegio universitario de San Millán en Salamanca. Formación académica y vida estudiantil durante la Edad Moderna (1537-1772) <i>The University College of San Millán in Salamanca. Academic Training and Student Life during the Early Modern Age (1537-1772)</i> Álvaro Rodríguez Martín	60
Ukrainian university in spirit and a European university in model. Retrospective and prospective approach of 'fifth freedom' adoption in the European Union <i>La universidad ucraniana como espíritu y la universidad europea como modelo. Una aproximación retrospectiva y prospectiva a la adopción de la "quinta libertad" en la Unión Europea</i> Iryna Sofinska	94
El espacio del campus universitario. Una trayectoria de la espacialización de las universidades en Santiago, Chile. <i>The space of the university campus. A trajectory of spatialization of universities in Santiago, Chile</i> Maria José Martínez-Leiva	112
Liberalismo, entre religión y naturaleza. La enseñanza del derecho natural y de gentes en la Universidad de Córdoba (Argentina) durante el siglo XIX <i>Liberalism, between religion and nature. The teaching of natural law and law of nations at the University of Cordoba (Argentina) during the 19th century</i> Esteban F. Llamosas	156
Los ejes de la confrontación del nacionalismo católico frente al reformismo universitario en Córdoba (1918-1943) <i>The axes of the confrontation of Catholic nationalism against university reformism in Córdoba (1918-1943)</i> Antonio Sillau Pérez María Cristina Vera de Flachs	207

	<u>Págs.</u>
El microcosmos universitario de la Guerra Fría Cultural entre Praga y Leiden. Organizaciones estudiantiles, acciones y discursos <i>The university microcosmos of the Cultural Cold War between Prague and Leiden. Student organizations, actions, and discourses</i> José Luis Moreno-Pérez	242
Apocalípticos e integrados ante universidades y académicos capitalistas en Chile <i>Apocalyptic and integrated views to capitalist universities and academics in Chile</i> Enzo Solari	282
Calidad educativa como bien común <i>Educational Quality as a Common Good</i> Manuel Alejandro Gutiérrez-González / José Luis Ávila-Valdez / Jana Ayilm Mejía-Toiber	338
 BIBLIOGRAFÍA	
G. GÓMEZ GARCÍA. <i>El humanismo español en la primera mitad del siglo XVI. La Universidad de Alcalá entre Cisneros y el Concilio de Trento (1517-1545)</i> . Madrid, Editorial Universidad de Alcalá, 2023. (Ramon Aznar i Garcia)	366
PORTO UCHA, A. S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. <i>La semilla de la institución libre de enseñanza. Los primeros alumnos (1876-1884)</i> . Valencia, Andavira Editorial, 2024. (Leticia Porto Pedrosa)	368
GIRAU REVERTER, J. (Dir.), TORRIJOS CASTRILLEJO, D. y NEUMAN LORENZINI, R. (Eds.). <i>La universidad en España y en el pensamiento español</i> . Madrid, Ediciones Universidad San Dámaso y Editorial Sindéresis, 2024. (Carlos Veci Lavín)	372
SANCHO GALÁN, JORDI. <i>El antifranquismo en la Universidad. El protagonismo militante (1956-1977)</i> . Madrid, Catarata; Fundación Primero de Mayo, 2024. (Alberto Carrillo-Linares)	376

ESTUDIOS

Carlos V y Salamanca. Patrimonio e identidad universitaria en una relación cambiante

Charles V and Salamanca. heritage and university identity in a changing relationship

Miriam Tejero López*
Universidad de Granada
ORCID ID: 0000-0002-5624-4528

Recibido: 09/12/2024
Aceptado: 04/11/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10024

Resumen: La Universidad de Salamanca experimentó un proceso de creciente intervención regia que inicia con el reinado de los Reyes Católicos y se intensifica durante el gobierno del emperador Carlos V, significando incluso la preeminencia del poder civil sobre el religioso. Este artículo tiene como objetivo principal analizar el desarrollo y la evolución de esa relación mantenida entre el emperador y la Universidad Mayor más importante de la Península. Para ilustrar la reconstrucción teórica de ese relato histórico nos apoyaremos en el patrimonio histórico-artístico y documental que es reflejo de esa relación cambiante.

Palabras clave: Carlos V, Estatutos, Exequias, Patrimonio universitario, Universidad de Salamanca.

Abstract: The University of Salamanca underwent a process of increasing royal intervention, beginning with the reign of the Catholic Monarchs and intensifying under the rule of Emperor Charles V, even signifying the preeminence of civil over religious authority. The main objective of this article is to analyze the development and evolution of the relationship between the emperor and the most important university on the Iberian Peninsula. To illustrate the theoretical reconstruction of this historical account, we will rely on the university's historical, artistic, and documentary heritage, which reflects this changing relationship.

Key words: Carlos V, Exequies, Statutes, University heritage, University of Salamanca.

* miriamtejero@ugr.es

Carlos V y la universidad de salamanca

La universidad salmantina inicia su historia en el s. XIII, pero conocerá su época cenital durante el s. XVI. No obstante, no todo el quinientos se desarrolló bajo los mismos preceptos, sino que hubo cambios que tuvieron su reflejo en la institución universitaria. De ahí que, Luis Enrique Rodríguez-San Pedro¹, uno de sus grandes conocedores, propusiera una periodización secular por mitades de siglo. Él considera que habría existido una universidad renacentista de flujos renovados, desde 1450 hasta 1550; y, desde 1550, y hasta las primeras décadas del siguiente siglo, una universidad de la Monarquía Católica, al servicio de la formación de burócratas, para la administración hispánica, y de los proyectos reformistas del catolicismo.

De modo que el momento álgido de la universidad coincide en buena parte con el gobierno de Carlos V, con quien mantendrá una compleja y singular relación que ha quedado perpetuada en los restos materiales que hoy conforman su patrimonio histórico-artístico. Para comprender esta interacción es imprescindible apuntar al reinado de los Reyes Católicos. Isabel y Fernando concentraron un notable poder político cuyo ejercicio se reflejó en la intervención sobre las universidades: estas instituciones, previamente caracterizadas por un grado notable de autonomía bajo la influencia papal, pasaron a formar parte de la estrategia de formación de profesionales que aseguraran la administración de los territorios de la Monarquía. Este intervencionismo regio será continuado y endurecido durante el reinado carolino². Y es que la primera toma de contacto, entre el nuevo rey y la universidad, sentó un precedente que incluso llevó al propio Carlos a recorrer las aulas del Estudio, cuestión sobre la que volveremos más adelante.

Si bien durante la guerra de sucesión castellana la universidad se posicionó del lado de los futuros Reyes Católicos, su actitud frente a la guerra de las comunidades fue más ambivalente. Claudia Möller ha demostrado que, aunque la corporación universitaria no tomó partido explícito, algunos miembros participaron activamente en la revuelta. Casos como los del bedel Juan González Valdivieso o del bachiller Andrés de Toro, que además ejercía como escribano del maestrescuela, muestran que la institución albergaba

¹ Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares, "Universidad de la Monarquía Católica", en *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. 1, ed. Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018), 98.

² Manuel Fernández Álvarez, "La etapa renacentista, 1475-1555", en *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. 1, ed. Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018), 65-68.

simpatizantes de la junta comunera. La universidad, apelando a sus privilegios³ y resistiéndose a aceptar la designación real de cargos tradicionales, adaptó una posición pasivo-agresiva que evidenciaba su postura ideológica sin llegar a una confrontación abierta⁴.

A lo expuesto sumamos el hecho de que hubo personajes que, vinculados a la universidad, fueron perdonados por el emperador, siendo ejemplo de ello el doctor Alonso de Zúñiga –clérigo y catedrático de derecho⁵–, el citado Andrés de Toro, manteniendo su puesto junto al juez del Estudio⁶ o el deán, don Juan Pereyra, lo que refleja la complejidad de las relaciones entre poder real e institución universitaria.

Y, para pulir esta cuestión, incidir en la evidencia de que Salamanca fue una de las ciudades más activas en la rebelión, dos de los cabecillas principales eran salmantinos: Francisco Maldonado y Pedro Maldonado Pimentel. Pero no solo eso, sino que la revolución acontece en una coyuntura en la que los poderes locales –repartidos entre el Concejo, el Cabildo catedralicio y la Universidad– eran encarnados por personajes que fluctuaban de una institución a otra, estando implicados todos los agentes en el acontecimiento político. Por lo tanto, sería simplista afirmar y creer que la guerra de las comuni-

³ Para un análisis pormenorizado del privilegio jurisdiccional del estudio salmantino remitimos a: M^a Paz Alonso Romero, *Universidad y sociedad corporativa. Historia del privilegio jurisdiccional del estudio salmantino* (Madrid: Tecnos, 1997), 129-152.

⁴ Remitimos a los escritos de la autora utilizados en este texto: Claudia Möller Recondo, *Comuneros y universitarios, hacia la construcción del monopolio del saber* (Argentina: Miño y Dávila Editores, 2004); “Carlos V y la Universidad de Salamanca”, en Congreso *Internacional. Carlos V. Europeísmo y Universalidad*. Vol.5. (Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2001), 429-460; “Omnes sabidores, homini factiosi: la oposición al poder en la época de Carlos V, en versión salmantina”, en coord. Giovanni Murgia y Gianfranco Tore, *Sardegna, Spagna e Stati italiani nell’ età di Carlo V* (Urbino: Carocci editore, 2001). De igual modo, es imprescindible señalar que dicha autora analiza la revuelta comunera desde el ámbito universitario a raíz del trabajo de: Joseph Pérez, *La Revolución de las comunidades de Castilla (1520-1521)* (Madrid: Siglo XXI, 1977), quien considera que los magistrados universitarios prestaron la teoría al movimiento.

⁵ A este respecto véase: Claudia Möller Recondo, “El doctor Alonso de Zúñiga: catedrático de Derecho y comunero”, en ed. István Szászdi León Borja y María Jesús Galende Ruiz, *Carlos V: conversos y comuneros* (Valladolid: Centro de estudios del camino de Santiago, 2015), 499-524.

⁶ El caso de Andrés de Toro ha sido estudiado en Claudia Möller, “¿La Audiencia escolástica salmantina comunera? en ed. István Szászdi León Borja y María Jesús Galende Ruiz, *Imperio y tiranía. La dimensión europea de las Comunidades de Castilla* (Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2013) 61-82. Y también en: Claudia Möller, “Andrés de Toro: escribano del tribunal universitario salmantino y de la Junta Comunera de Ávila”, en ed. István Szászdi León y Dámaso Javier Blanco, *Cuando el mal gobierno sublevó a un pueblo. 1521-2021: 500 años de la revolución comunera* (Valladolid: Editorial Páramo, 2021), 465- 484.

dades fue una revolución que solo se desarrolló en los campos de batalla. El corpus teórico, que movió a las armas, se gestó en los claustros universitarios.

1. Una primera toma de contacto complicada

La década de los 20 será una etapa de transición en la que la Corona y la universidad tendrán una relación complicada, ya que el asentamiento y reconocimiento del poder real fue tarea costosa para el Estudio. Así pues, no sorprende que en 1522 Carlos V realizase su primera visita a la ciudad salmantina. Puede que la decisión de personarse físicamente en la urbe obedeciera al deseo y a la necesidad de consolidar su poder en una de las ciudades que más se implicó en la revuelta comunera, y que además, como hemos apuntado, era la sede de la principal universidad hispánica. De esta primera visita no hemos localizado muchos datos, pero sabemos que la universidad participó en las fiestas de bienvenida, donde el apartado musical tuvo un peso importante. También se organizaron banquetes, corridas de toros y luminarias⁷.

En estos años se producen situaciones en las que el ambiente dentro del Estudio es cada vez más tenso. Por ejemplo, la autoridad del maestrescuela sufrirá un desprestigio que es palpable en 1526, cuando se queja de la intromisión de la Audiencia Real de Valladolid en asuntos que a él compete tratar. O en 1527, cuando condena a un tal Espinosa recordando que la elección del juez de la universidad es un derecho que a ella pertenece⁸. Sin embargo, será el envío de los visitadores reales, Pedro Pacheco y Álvaro Mexía, la etapa más truculenta en las relaciones entre Corona y universidad. Aprovechando la inestabilidad que reinaba en el Estudio, con motivo de la elección del nuevo rector, Pedro García de Lagasca, la Corona envía, en enero de 1529, a los dos reformadores, el deán de Santiago y al canónigo de Toledo, con la intención de situar en el cargo de rector, a una persona de su agrado. Se procedió con el destierro de Lagasca, a lo que la universidad interpuso queja que no fue escuchada. Se depositó el cargo en la persona de Francisco Zapata, quien ejerció solo durante un mes y se terminó nombrando al candidato deseado por la Corona: Hernán Pérez de Oliva, el 12 de mayo del citado año. Pero como decimos, fue un proceso realmente turbulento en el que la universidad pi-

⁷ Javier Cruz Rodríguez, *Salamanca histórico-cultural en la transición del siglo XVI: música y otros elementos en la visita que realizó Felipe II en el año 1600*, (Salamanca: Tesis doctoral, 2011), 382.

⁸ Pilar Valero García, *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1988), 74.

dió reiteradamente el cese de los visitantes reales, llegando a amenazar al vicescolástico con la excomunión, pues la elección del rector correspondía a los consiliarios, y los visitantes no hacían más que imponer requisitos, que condujeran a la elección del candidato que ellos tenían en mente⁹.

Con el mandato de Pérez de Oliva, los visitantes atienden a la segunda de las tareas que tienen encomendada: la redacción de nuevos estatutos. Se desconocen los datos de este proceso, pero se sabe que a finales de agosto pretendían ser leídos en claustro. Y, del 4 de septiembre al 26 de octubre, encontramos la desestimación por su poca consistencia¹⁰. Tengamos en cuenta que solo se habían dedicado tres meses a su elaboración y es un periodo más que insuficiente para lograr su aplicación y puesta en vigor.

En definitiva, esta primera visita, en tiempos del emperador, se saldó con el nombramiento de un rector que velará por los intereses gubernamentales y con la intención de elaborar nuevas constituciones para la gestión y funcionamiento del estudio salmantino. La pérdida de poder experimentada por algunas de las personalidades claves, como el claustro de consiliarios o el maestrescuela, aporta indicios del tipo de intervención civil que pretendía efectuar la Corona.

Estos sucesos histórico-políticos acontecieron durante la realización de la portada rica de las Escuelas Mayores y, lógicamente, influirían en la elaboración del esmerado programa iconográfico que se había diseñado para cubrir esa fachada estandarte. Procedamos entonces a analizarla para reflejar las complejas interacciones que acabamos de exponer

La fachada de las Escuelas Mayores

Antes de analizar cómo influyeron los sucesos anteriormente descritos en el programa labrado, que decora la fachada, es preciso apuntar una serie de cuestiones. Entre ellas está el hecho de que el reinado del emperador también coincide con el momento en el que los edificios universitarios salmantinos, que formaban un conglomerado dentro del núcleo urbano, son dotados de una imagen representativa de carácter simbólico¹¹. Sobre el desarrollo

⁹ Valero, *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*, 44- 45.

¹⁰ Pilar Valero García, "Un aspecto del rectorado de Fernán Pérez de Oliva: pretendidos estatutos de la Universidad de Salamanca bajo su mandato", *Studia Historica: Historia Moderna* 4 (2009): 59.

¹¹ Consuelo Gómez López, "La Renovatio Urbis: poder, ciudad y universidad en el siglo XVI", *Espacio, Tiempo y Forma* 9 (1996): 60-61.

constructivo de la portada universitaria, esta tiene que ver con las obras de reforma que se producen en el s. XVI en torno a la construcción de una nueva biblioteca. Como señala Lahoz, la fachada es un elemento independiente, un cuerpo adelantado que sobresale del primitivo edificio y que actúa como telón sobre el que se despliega el programa escultórico¹².

Establecer el desarrollo cronológico de la reforma se convierte en tarea sostenida por la intuición, pues no se conservan todos los libros de claustros. Los conservados serían los que albergan la actividad de 1481 a 1503 y los de 1513 a 1526. Respecto a los Libros de Cuentas, persisten los que van de 1518 a 1522, y de 1529 a 1541. Así pues, se establece el período de 1508-1509 hasta 1526 para la actual crujía y fachada. En 1528, Juan de Álava, se dirige a ella como la “portada rica”¹³, lo que ha llevado a creer que para esa fecha estaría terminada. Podríamos también pensar que igual el artista se refiere a ella empleando ese término porque, aún sin estar acabada, se preveía el resultado final. Hipótesis desechada al comprobar que los canteros habían dejado de trabajar antes de octubre de 1529¹⁴. Si atendemos a los estudios de Lahoz, realmente el empleo del término “rica” va más allá de la profusa ornamentación y delata su naturaleza como tapiz de piedra que engalana el acceso al centro del estudio y perpetua la magnificencia de la institución universitaria¹⁵.

Como hemos apuntado previamente, el proyecto iconográfico desarrollado en la fachada coincide con el momento en el que la arquitectura universitaria empieza a ser vestida con un lenguaje ornamental que trasciende el mero sentido estético, para ser contenedor de un coordinado programa iconográfico que enlaza con la situación política contemporánea pero también pasada.

La portada de la Universidad de Salamanca ha recibido numerosas interpretaciones iconográficas de renombrados especialistas que han intentado, mediante pormenorizadas explicaciones, arrojar luz esclarecedora en la maraña de figuras y símbolos que rellenan el tapiz de piedra. En este trabajo buscamos establecer el vínculo histórico y artístico que existe entre el Estu-

¹² Más detalles, sobre la descripción efectuada por la autora, que habla de la originalidad de la fachada, liberada de la carga tectónica gracias a un cuerpo intermedio existente en: Lucía Lahoz, “Antigüedad y Humanismo en la Portada Rica de las Escuelas”, en *Del Humanismo a las humanidades en el Renacimiento: alegorías y representaciones, textos y contextos*, ed. Ana Rodríguez Laiz e Inmaculada Delgado Jara (Berlín: Peter Lang, 2024): 398-401.

¹³ Ana Castro de Santamaría, *Juan de Álava arquitecto del Renacimiento* (Salamanca: Caja Duero, 2002), 417.

¹⁴ Castro, *Juan de Álava*, 74-75.

¹⁵ Lucía Lahoz, “Antigüedad y Humanismo en la Portada Rica de las Escuelas”, 404-405.

dio y el emperador, de ahí que las dos interpretaciones en las que nos basaremos principalmente serán: de un lado, la acometida por Paulette Gabaudan¹⁶, quien ve, tanto en la fachada como en la escalera, la exaltación de la imagen heroica de Carlos V; en paralelo, atenderemos al estudio de Rafael Domínguez Casas¹⁷, que precisa la cuestión heráldica enunciada por Gabaudan, comparando los escudos representados en la fachada rica y los que aparecen en las Escuelas Menores. Y, por el otro lado, tendremos en cuenta la defendida por Felipe Pereda¹⁸. Su interpretación de la fachada es el contrapunto a la que realiza Gabaudan, porque él no aprecia en su programa iconográfico un discurso de propaganda imperial, sino más bien un elogio de la Monarquía¹⁹ que indaga en sus raíces históricas y que, además, busca ese asentamiento de la autonomía universitaria, que en esta etapa era amenazada por el intervencionismo civil (fig.1).



Fig. 1. Fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

Sobre la organización estructural que sigue la fachada. En sentido horizontal se divide en tres pisos de altura, y en sentido vertical en cinco calles, como si de un retablo se tratase. De abajo hacia arriba, en el primer cuerpo destaca, en la calle central, el medallón de los Reyes Católicos. Única represen-

¹⁶ Gabaudan, *El mito imperial*.

¹⁷ Rafael Domínguez Casas, "La portada rica de la Universidad de Salamanca: precisiones heráldicas y propuesta de lectura", *Goya: Revista de Arte* 347 (2014): 116-133.

¹⁸ Pereda, *Arquitectura elocuente*.

¹⁹ Cirilo Flórez también considera que el programa de la fachada busca hacer propaganda del proyecto político iniciado por los Reyes Católicos, que será culminado por su nieto; es decir, es un ejercicio de elogio para la monarquía española. Cirilo Flórez Miguel, *La fachada de la Universidad de Salamanca: interpretación* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2001), 59-61.

Fig. 2. Medallón de los Reyes Católicos. Primer cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



tación que no ha sido cuestionada, por aparecer los nombres grabados: FERDINANDUS y ELISABETHA, y los emblemas personales de cada uno: el yugo y las flechas. Alrededor del medallón, la conocida divisa, cuya traducción es: “Los reyes a la Universidad, y esta a los reyes”. La estatalización del estudio salmantino comienza con el reinado de los Reyes Católicos, la autonomía salmantina se tambalea con el nuevo sentido que adquiere la institución bajo el mando de Isabel y Fernando, quienes la consideran un órgano al servicio del nuevo Estado Moderno. Pero la frase no solo hace referencia al servicio que la universidad prestará a los reyes, también alude a esa relación de patronazgo traducida en la salvaguarda ejercida por la Corona. Aunque en la práctica no fue una relación tan armoniosa como hace pensar la divisa. Sirva de ejemplo la visita de 1512, efectuada por el obispo Diego Ramírez de Villaescusa, por orden de Fernando el Católico, que estaba gobernando en nombre de su hija Juana. El obispo se quejará de la poca colaboración mostrada por parte del claustro, quien al final aceptará las reformas verbalmente, pero recalcando la necesidad de que no atenten contra sus privilegios ni constituciones. En la práctica no se implementaron las reformas promovidas por el visitador²⁰. Pero es importante recalcar que, en la carta que dirige Fernando, en nombre de su hija, al Obispo, se autotitula a la reina como “patrona del estudio”, y se establecerá ese reconocimiento, aunque con limitaciones, por parte de la universidad, en la respuesta que da el maestrescuela Sancho de Castilla, en

²⁰ La monografía más acabada sobre esta primera visita es: Manuel Fernández Álvarez, “La reforma universitaria”, *Studia Historica: Historia Moderna* 2 (2009): 27.

una carta sin fecha ni destinatario²¹. Por lo tanto, la correspondencia simbólica entre base de la fachada, base de la nueva relación entre universidad y monarquía, queda claramente plasmada en ese medallón (fig. 2).

Ascendemos al segundo cuerpo, y en este ya encontramos una representación heráldica de tres escudos que han recibido distintas interpretaciones. Gabaudan y Domínguez Casas no dudan en reconocer, en el cuerpo central, el escudo de Carlos V. Los cuartelados que albergan las posesiones territoriales heredadas son timbradas por una corona compuesta de grutescos renacentistas que rematan en un globo cimado de cruz. Precisamente este detalle es el que aleja la teoría de que se trate de la corona real hispánica abierta. Realmente lo que se ha representado es la corona imperial mitrada y cimada de globo y cruz, la que Carlos empleó desde 1520, cuando fue designado emperador electo. El conjunto está rodeado por el collar de la Orden del Toisón de Oro, de la que era maestro desde 1516. A su derecha, el escudo recibe la figuración del águila bicéfala coronada, con corona real. Y a la izquierda, el águila monocéfala.

Según Domínguez Casas, el águila bicéfala alude a la dignidad de Carlos como emperador romano electo, y la monocéfala a su coronación en Aquisgrán como “rey de romanos-alemanes”, recordando que todavía no ha sido coronado por el papa y que no tiene sucesor al trono del Sacro Imperio Romano Germánico. Por su parte, Gabaudan coincide con Domínguez Casas y alega que, aunque las coronas que porta el águila bicéfala son reales, la figura del águila bicéfala se basta a sí misma para representar el Sacro Imperio, ya que las tipologías de coronas son muy variadas²². Pero difiere con Domínguez Casas, con respecto al águila monocéfala, ya que ve en ella al águila de San Juan de Isabel la Católica. Sin embargo, Domínguez Casas afirma que la ausencia de nimbos en ambas águilas excluye la posibilidad de asemejarlas

²¹ Ambos documentos han sido publicados en el trabajo de Fernández Álvarez, citado, justo en la nota previa. La carta de Juana es el doc. I, pp. 29-30, y la carta del maestrescuela es el doc. V, pp. 37-44. Otros documentos publicados en esta investigación son el memorial sobre las reformas que precisaba la universidad (doc. II), el informe sobre el proceso de la visita (doc. III), la relación sobre la negociación mantenida entre el visitador y la universidad (doc. IV), el acta notarial de la entrevista entre ambos (doc. VI) y una carta, pidiendo que el Obispo marche de Salamanca por la infructuosidad de las negociaciones (doc. VII).

²² Apoya su discurso refiriéndose a la estatua de Lancelot Blondel (1528) del Palacio de Justicia de Brujas, que Fernando Checa considera como representativa de la máxima glorificación del emperador y lleva corona real tradicional. También alude al libro *Los verdaderos retratos de todos los emperadores desde Julio César hasta Carlos V* de Goltzius (1540), que muestra la variada tipología de coronas reales usadas por emperadores del Sacro Imperio. Gabaudan, *El mito imperial*, 40.

con la de los Reyes Católicos. Y pone como ejemplo la que aparece en la vecina portada del Hospital del Estudio²³.

Desde su prisma, Pereda no estima que el escudo central sea el de Carlos V. Las razones que alega son la ausencia de la corona imperial de doble arco y de las columnas del Plus Ultra, su divisa personal desde 1516. Considera que el escudo ahí labrado ya había sido utilizado por sus padres: Juana y Felipe. Refuerza su interpretación sosteniendo que la presencia del globo, de tamaño diminuto, y ocupando parte del arquitrabe superior, parece no haber sido incluido en el diseño primigenio, sino después. Lo que habría obligado a buscarle un espacio constreñido y fuera del lugar lógico que debiera corresponderle. En lo que respecta a los otros dos escudos, que flanquean el central, ve en el águila bicéfala una referencia al Imperio y en la monocéfala a San Juan de la monarquía hispana. Empero, señala que la decisión de que ambas flanqueen la heráldica central pretende incidir en el equilibrio político entre ambas instituciones. Hecho que no era el que se había establecido en la iconografía de Carlos, en la que el título de emperador debía sobreponerse al de rey. La ausencia de corona imperial y el equilibrio político manifestado por el posicionamiento de las águilas lleva a Pereda a incidir en la tesis de que el escudo de la fachada universitaria es el de los reyes de España y no un emblema o glorificación del emperador, pues si bien el collar del Toisón podría sugerirlo, él afirma que es un atributo que ya se había adscrito a la monarquía española. Este autor no considera que la elección de los elementos representados buscara generar algún tipo de polémica, a colación con lo sucedido en la guerra de las comunidades, que cuestionará la lealtad o reconocimiento de Carlos como soberano, sino que simplemente se quiso generar un discurso que pusiera en pie de igualdad a la corona española y al imperio²⁴. Volveremos sobre esta cuestión más adelante, cuando atendamos a la realidad de la portada de las Escuelas Menores.

Es preciso apuntar que Gabaudan justifica la omisión de las columnas hercúleas apelando a las *Ordenanzas* de Gattinara, donde se dice que el sello podía ser diferente según las tierras y diversas cancillerías, para los estados borgoñones: “La cruz de San Andrés y los elementos de la cadena de la Orden al lado de la divisa ‘Plus Oultre’, o solo esta con las dos columnas de Hércules”; es decir, cada nación tendría su propio emblema y estos, al ser borgoñones, no encajaban en el edificio salmantino, al menos en estas fechas en

²³ Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 121.

²⁴ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 239.

Fig. 3. Heráldica imperial y real. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



que el canciller redactó sus disposiciones²⁵. En lo relativo al Toisón, entendemos que la autora coincide con Pereda en no considerarlo como un elemento borgoñón, sino ya asociado a la corona hispana, aunque no se pronuncia de forma explícita al respecto.

El posicionamiento que adopta Domínguez Casas, con respecto a la carencia de las columnas, es creer que se prescindió de ellas porque era una divisa que lleva implícita la labor de conquista y se quería sellar una paz duradera con Francia, tras la victoria de Pavía en la que Carlos recuperaba los territorios perdidos por su bisabuelo, Carlos el Temerario, quién fracasó en el ascenso al trono imperial²⁶ (fig. 3.).

Siguiendo con la labra del segundo cuerpo, los escudos aguileños son flanqueados por dos medallones cuyo interior alberga un perfil masculino y otro femenino. Como establece Gabaudan, la tradición salmantina ha reconocido al emperador en este medallón, aunque hay otros, como Pereda, que reivindican una falta de parecido que imposibilita la identificación. Sin embargo, Gabaudan, alega que este tipo de retrato es convencional y emblemático, por lo que no precisa reflejar la verdadera fisionomía del representado, motivo que le basta para justificar la ausencia de su característico prognatismo. Asimismo, reivindica la presencia de atributos señalando, de un lado, al lemnisco –la lazada con cintas colgando de la nuca, que era imprescindible

²⁵ Gabaudan, *El mito imperial*, 43. Gabaudan toma la cita de: Karl Brandi, *Carlos V. Vida y fortuna de una personalidad y de un imperio mundial* (México: Fondo de Cultura Económica. 2ª ed, 1993), 85 y 86.

²⁶ Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 122-123.

para sostener la corona de laurel- y, de otro, el *paludamentum* abrochado sobre el hombro, ambos elementos asimilados por los emperadores romanos, figura con la que se equiparaba Carlos V para justificar la dignidad imperial. Y para afinar su planteamiento, vuelve a referirse a las *Ordenanzas* de Gattinara, donde se sentencia que las armas han de ser “para el imperio en su totalidad el blasón, el águila bicéfala y la efigie del Emperador a la derecha, las armas reales a la izquierda”. Directrices seguidas en la fachada salmantina²⁷ (fig. 4).

Simétrico a este medallón, está el que en la última calle de ese segundo cuerpo, alberga un retrato femenino, que según la tradición artística, de representar a los dos miembros del matrimonio, se identificaría como la esposa de Carlos, Isabel de Portugal. No obstante, Gabaudan propone una segunda lectura en la que, atendiendo a lo descrito en las mencionadas *Ordenanzas* de Gattinara, “las armas imperiales estarían a la derecha y las reales a la izquierda”. Entonces, de derecha a izquierda tendríamos: el retrato del emperador, el águila bicéfala del imperio, el blasón de Carlos como emperador, el águila de San Juan y, por lo tanto, siguiendo la lógica discursiva de Gattinara, el medallón femenino podría contener la imagen de Juana. Además, recordemos que la fórmula que al final se impuso, para referirse a Carlos y a su madre fue: “Don Carlos y doña Juana su madre”, primando la autoridad del emperador sobre la de su madre²⁸ (fig. 5).

Esa referencia que establece Gabaudan, al afirmar que el retrato no es mitológico, sino imperial, también es defendida por Domínguez Casas, aunque no en su totalidad. Según Domínguez, los personajes representados son



Fig. 4. Medallón masculino. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

²⁷ Gabaudan, *El mito imperial*, 41-42.

²⁸ Gabaudan, *El mito imperial*, 43 y 44.

Marco Aurelio “el filósofo” y Faustina “la menor”, y simbolizarían el matrimonio de Carlos e Isabel. En 1526, fray Antonio de Guevara es nombrado cronista oficial del emperador. Entonces le propone a Marco Aurelio como modelo de gobernante mediante dos obras que mostró y dedicó a Carlos V: el *Libro áureo de Marco Aurelio, emperador y eloquentísimo orador* (1528) y *Relox de príncipes* (1529)²⁹. Cabe aclarar que Irene Soriano³⁰, también propuso la misma identificación que Domínguez Casas. Y Gabaudan se refiere a ella diciendo que la autora equiparaba la figura de Carlos a la de Marco Aurelio, porque el segundo fue ejemplo del primero; pero que, si poco se parece el personaje representado a Carlos, menos a Marco Aurelio³¹.

Hay que añadir que Gabaudan³² refuerza su teoría basándose en un trabajo de Rosa López Torrijos³³, en el que esta afirma que, en un edificio perteneciente al reinado del emperador, su presencia podía figurarse a través de la alegoría. Podemos entonces afirmar que en este caso las referencias imperiales que suscitan los medallones, independientemente de que se parezcan a Carlos y a Isabel, o a Marco Aurelio y Faustina, funcionan como alegorías que aluden a los monarcas reinantes.



Fig. 5. Medallón femenino. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

²⁹ Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 123.

³⁰ Irene Soriano, “Emblemas del Siglo de Oro en Salamanca”, en coord., Conrad Kent, *Salamanca en la Edad de Oro* (Salamanca: Librería Cervantes, 1995), 152-157.

³¹ Gabaudan, *El mito imperial*, pág.42.

³² Gabaudan, *El mito imperial*, pág.42.

³³ Rosa López Torrijos, “La iconología y la fachada de la Universidad”, en *La Universidad Complutense y las artes: Congreso Nacional, celebrado en la Facultad de Geografía e Historia, los días 30 de noviembre, 1, 2 y 3 de diciembre de 1993* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995), 137-148.

Siguiendo con el análisis, tocaría atender a la interpretación de Pereda, quien desestima, por cuestiones cronológicas, la posibilidad de que los representados sean Carlos V y la emperatriz Isabel. Y lo hace porque en los libros de claustros de 1526, y en adelante, prácticamente no se mencionan obras en la fachada, lo que le lleva a pensar que estarían haciéndose trabajos menores que nos hablarían de su avanzado desarrollo, muy cerca del final. Y teniendo en cuenta que Carlos e Isabel se casan en marzo del citado año, sería muy precipitado creer que la labra de los medallones aconteciese después. De ahí que al autor señale como alternativa la viabilidad de que fuese Juana la representada. Sugerencia que casaría muy bien con la interpretación heráldica que hace el propio Pereda, quien veía en el águila monocéfala una alusión a la monarquía hispana, personificada en ese momento histórico por la reina Juana. De cualquier forma, Pereda termina rechazando esta idea porque afirma que no se conservan retratos del César barbados anteriores a 1526, y que, en consecuencia, los medallones simplemente cumplirían una función decorativa en el programa, sin representar a ningún personaje concreto³⁴.

En nuestra opinión, nos posicionamos del lado de aquellos investigadores –Camón Aznar³⁵, Sánchez Reyes³⁶, Flórez³⁷, Cortés³⁸, Andrés Bravo³⁹ o Gabaudan– pensando que si bien el personaje representado no reproduce rasgos físicos del propio Carlos, sí que es una personificación del mismo. Gabaudan refiere retratos concretos del emperador, en los que se aprecia cierto parecido con el medallón⁴⁰. En nuestro caso, nos gustaría señalar otro ejemplo que hemos localizado y que guarda importantes similitudes con el medallón universitario. Se trata de una moneda custodiada por el museo alemán August Kestner que reproduce en el anverso un retrato de perfil de Carlos y en el reverso el águila imperial bicéfala y el escudo de armas español (fig. 6)⁴¹. Según la web del museo proviene de Nápoles y se ha datado de entre 1520 y

³⁴ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 255-258.

³⁵ José Camón Aznar, *La escultura y la rejería española del s. XVI* (Madrid: Summa Artis, Espasa Calpe, 1981), 87.

³⁶ Enrique Sánchez Reyes, *La fachada universitaria salmantina y sus secretos* (Salamanca: Cervantes, 1971).

³⁷ Flórez, *La fachada de la Universidad de Salamanca*.

³⁸ Luis Cortés Vázquez, *Simbolismo de los programas humanísticos de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1973).

³⁹ Pablo Andrés Bravo, *Portae lucis. Proporciones y cábalas sobre la fachada del Estudio* (Salamanca: Colegio Oficial de Arquitectos de León y Delegación de Salamanca, 2007).

⁴⁰ Gabaudan, *El mito imperial*, 45-46.

⁴¹ Página oficial del Museo August Kestner. Disponible en: <https://nds.museum-digital.de/object/6532>. [Fecha de acceso: 05/05/2023].

Fig. 6. Giovanni Battista Ravaschiero. Anverso y reverso. Relieve en moneda. 1520-1526. Museo August Kestner. Hannover. Alemania. Copyright Museo August Kestner.



1526, período cronológico extenso, pero que hace viable la posibilidad de que el retrato salmantino conociera la fuente que sirvió de modelo a esta moneda. Pese a que la efigie de la moneda sí que atiende de manera más realista a los rasgos físicos del César. Prueba de ello es el prominente mentón, que incluso incapacita al César para cerrar la boca y hace alusión al prognatismo sufrido por este. Encontramos semejanzas en el tratamiento estético de ambos retratos, que van más allá de la reproducción clásica de retrato imperial, como por ejemplo la frondosa barba, el pelo abundante y despeinado, los ojos saltones y la indumentaria propia de los emperadores romanos: el *paludamentum* y el lemnisco, para sostener la corona de laurel.

No cabe duda de que el medallón salmantino es un retrato que poco o nada tiene que ver con el verdadero aspecto físico que debió lucir Carlos, pero la similitud compositiva mostrada por esta moneda, en la que la identificación no se presta a duda pues va acompañada de una inscripción que dice: Carolus IIIII, podría indicar que se ha elegido representar al emperador, pero de una manera completamente idealizada, primando el concepto clasicista de emperador romano, como si de una alegoría sobre tal figura se tratara. Se instrumentaliza dicha figura para que su presencia en la fachada, pese a ser inidentificable, remita directamente al emperador que en ese momento histórico estaría personificado por Carlos V.

Es más, quisiéramos recalcar que no sería esta la única vez que se usaría una figura mítica como medio de glorificación del poder político contemporáneo. Sirva de prueba el monumento sevillano de la Alameda de Hércules, que sintetizaba la hegemonía española del momento con la gloria romana. Para expresar esta alegoría de glorificación del poder se erigieron dos columnas cuyo capitel sostiene una figura del héroe griego Hércules, identificando a Carlos V (fig. 7) y otra del estadista romano Julio César, representando a Felipe II (fig. 8). De esta forma, mediante esta elección simbólica de



Fig. 7. Diego de Pesquera. Hércules como Carlos V. Escultura. 1574. Alameda de Hércules. Sevilla. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 8. Diego de Pesquera. Julio César como Felipe II. Escultura. 1574. Alameda de Hércules. Sevilla. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 9. Detalle primera concha. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Canteoría. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

dos figuras míticas, la ciudad de Sevilla relacionaba el esplendor actual con el pasado genealógico y dinástico de sus benefactores⁴².

Siguiendo con la identificación de los personajes representados en conchas del segundo cuerpo, nos fijaremos sobre la primera de ellas a nuestra izquierda. Según Gabaudan parece una sibila por el arreglo cuidado del pelo y la indumentaria, cuyo modelo propone en las aparecidas en la sacristía del Salvador de Úbeda (fig.9). Además, el contexto ideológico renacentista aclamaba el retorno a la Edad de Oro pro-

fetizada por uno de estos personajes y ejecutada por un gran héroe, en este caso el propio Carlos. En la concha contigua, el personaje barbudo que cubre su cabeza con una piel de león ha sido identificado por Gabaudan como el

⁴² Antonio J. Albadonero Freire, "Carlos V en la Alameda de Sevilla", en *El Emperador Carlos y su tiempo. Actas IX Jornadas Nacionales de Historia Militar. Sevilla, 24-28 de mayo de 1999* (Madrid: Deimos, 2000), 907.



Fig. 10. Detalle segunda concha. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 11. Detalle tercera concha. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 12. Detalle cuarta concha. Segundo cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

emperador Trajano que era devoto de Hércules y por eso se atavía con uno de los atributos iconográficos, la piel de león de Nemea (fig. 10). La siguiente concha, a la derecha del gran escudo central, que representa a un militar, sería Escipión el Africano, encarnación de la virtud militar y de la hombría perfecta (fig. 11). Y, finalmente, la última concha, con un busto masculino de medio perfil vestido a la romana tendríamos a Marco Aurelio (fig. 12), emperador que Guevara propondría a Carlos como ejemplo de buen gobernante, por sus cualidades morales, y que también aspiraba a una pacífica monarquía universal⁴³.

⁴³ Gabaudan, *El mito imperial*, 72-91.

Domínguez Casas propone una identificación diferente de los personajes representados en las veneras, estaría basada en la teoría de la *Translatio imperii*. Aplicando el mismo orden que hemos seguido con Gabaudan, la primera concha, la que está situada más a nuestra izquierda, albergaría la figura femenina de la reina asiria Semíramis, una de las nueve heroínas del Medievo, referenciando al *regnum Babilonycum*. La segunda, el busto de Hércules, relacionando con el aparato propagandístico de los Habsburgo, y apelando al *regnum Macedonicum*. La tercera, representaría a Aníbal, que simbolizaría el *regnum Africanum* y, finalmente, la cuarta venera sería Publio Cornelio Escipión el Africano Mayor, aludiendo al *regnum Romanum*, ambos personajes estarían ligados a la historia hispánica, principalmente a los territorios mediterráneos de Carlos V⁴⁴.

Terminamos el reconocimiento de individuos de este segundo cuerpo, con las suposiciones de Pereda. Según él, las cuatro personalidades de las veneras serían aquellas que, inspiradas en la *Estoria de Espanna*, más conocida como *Primera crónica general* encarnarían los orígenes míticos de la monarquía española. Entonces, la primera venera representaría a la única hija del rey Hispán, Liberia, que ayudaría a su padre con los trabajos de la construcción de Cádiz. A continuación, Hércules. En la tercera, Pereda se debate entre Hispán o Hispalo, personaje a quien España debía su nombre. Y en la última, el personaje barbudo y corpulento sería Atlante, consejero y acompañante de Hércules que al final se convierte en rey de España⁴⁵.

Pasamos al último cuerpo de la portada rica, vemos que este se divide en tres partes, la central, y en cuya identificación coinciden los tres investigadores en los que nos estamos basando, muestra un conjunto de cardenales que atienden al papa que se dispone sentado en la cátedra y con la mano alzada. Encima de ellos las armas papales con



Fig. 13. Detalle del escudo universitario salmantino. Tercer cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

⁴⁴ Domínguez, "La portada rica de la Universidad de Salamanca", 124-126.

⁴⁵ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 241-250.



Fig. 14. Tercer cuerpo de la fachada de las Escuelas Mayores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1528. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

la tiara y las llaves de San Pedro (fig. 13). Gabaudan y Domínguez Casas reconocen el escudo salmantino en esta composición y afirman que la presencia papal en la fachada imperial se justifica en la necesidad de que los emperadores fuesen coronados por el pontífice y la norma renacentista de añadir el contrapunto cristiano al programa mitológico que ornamentada la fachada⁴⁶. Pereda apunta que al sello universitario solo falta el cuartelado con las armas de Castilla y León, pero que es lógico pues estas ya se habían hecho presentes en el segundo piso de la fachada. Sin embargo, este autor concreta que la inclusión del escudo universitario en el tercer piso de la fachada cumpliría la función de recordar la dependencia pontificia de la institución, que a la vez viene a manifestar la autonomía universitaria con respecto al sometimiento de la Corona⁴⁷. Y para reforzar esta idea, quisiéramos también aludir a la interpretación de Lahoz, quien sostiene que dicha reactivación del poder universitario, papal y autónomo se articula a través de la inclusión de la escena *ad vivum* narrativa del pontífice⁴⁸. Como ya precisamos al inicio del texto, la universidad salmantina gozó de una mayor autonomía en período en que se hallaba bajo la prioritaria autoridad del papado.

Continuamos en ese último piso de la fachada y nos fijaremos ahora en que hay dos edículos y cuatro medallones que flanquean el escudo de la universidad (fig. 14). Comenzaremos por el edículo de la derecha. Representa

⁴⁶ Gabaudan, *El mito imperial*, 44-46 y Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 126-127.

⁴⁷ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 231-232.

⁴⁸ Lahoz, “Antigüedad y Humanismo en la Portada Rica de las Escuelas”, 412-143.

una figura masculina de compleción fuerte, barbado, portando una clava y luciendo una piel de león sobre su desnudo cuerpo. Gabaudan sostiene que parece claro que el personaje plasmado sea Hércules, figura imprescindible en el imaginario carolino, pues el héroe sería la representación del Imperio y Carlos debe copiar de él sus virtudes como buen gobernante⁴⁹. Pereda y Domínguez Casas tampoco muestran dudas sobre la identidad de este personaje⁵⁰. Con respecto al edículo de la izquierda, el personaje femenino desnudo, que cubre sus vergüenzas y se apoya en la columna rota, es Venus. Desde la antigüedad romana, Venus era la madre de los emperadores, la madre patria. Y en este caso, Gabaudan sostiene que el hecho de que aparezca junto a Hércules les convierte a ambos en los dioses tutelares del imperio romano. El atributo de la columna rota alude a la Fortaleza, pues no hay fuerza más potente que la del Amor, representado por Venus como diosa del matrimonio⁵¹. Pereda precisa un poco el significado de los dioses tutelares romanos, y explica, basándose en el *Tratado del esfuerzo heroico* del doctor Palacios Rubios, que Hércules representaría la “fortaleza natural” por su inclinación a las empresas arduas y difíciles, identificadas con el camino de la virtud. Y Venus, la “fortaleza moral” que es un hábito o virtud propia de los buenos gobernantes⁵².

En este tercer cuerpo también hay que prestar atención a los cuatro medallones que representan a otros personajes. Empezando por el más situado a la izquierda Gabaudan cree que se trataría de Baco porque en su cabellera se enredan pámpanos. Este personaje termina convirtiéndose en un dios imperial por sus actividades como civilizador, enseñando a los hombres a labrar los campos, y como viajero conquistador con su séquito de ménades y faunos regresando de la India, siendo incluso comparado con Alejandro Magno y asimilándosele cualidades propias de Hércules. El siguiente medallón sería Julio César con corona de laurel perpetua, debido a sus sucesivos éxitos en Galias, Alejandría, Ponto África y España y ataviado con *paludamentum*. Además, aparece al lado de Venus, diosa por la que profesó especial devoción. Carlos V tomó muy en cuenta a este político y militar romano, al punto de escribir sus memorias basándose en el mismo estilo que Julio César empleó. Gabaudan

⁴⁹ Gabaudan, *El mito imperial*, 57.

⁵⁰ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 261 y Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 127.

⁵¹ Gabaudan, *El mito imperial*, 47-50. He de añadir que Domínguez Casas también está de acuerdo en que la representada es la Fortaleza a través de Venus. Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 127.

⁵² Pereda, *Arquitectura elocuente*, 261 y Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 264-265.

apunta que no es casual que aparezca en la fachada, pues nos referimos al propio Carlos como el “César”. Debajo de la figura de Baco vemos una balanza encima de un casco, que quiere significar que la justicia triunfa sobre la guerra. Y debajo de César, un cetro con guirnalda de flores, símbolo de la abundancia. Ambos emblemas aludirían a la prosperidad que llegaría con la paz.

Continuando con los otros dos medallones, el siguiente, un hombre con cabeza cubierta por velo ha sido identificado por Gabaudan como Augusto. Apoya su teoría en el hecho de que el velo era ampliamente usado en Roma, concretamente, el emperador Augusto decide representarse así, con el velo sacerdotal, para consagrar como sagrada su idea de paz. La “Pax romana” se correspondía con la “Pax Cristiana”, una de las máximas del imperio de Carlos. Además, abajo, las serpientes que salen de la calavera aludirían a la Prudencia, virtud principal de Augusto. El último de los medallones alberga la figura de un joven imberbe, en quien Gabaudan ha querido reconocer a Alejandro Magno. Él fue conquistador de la India y Carlos de las Indias, del Nuevo Mundo. Debajo aparecen dos hachas y un escudo con rostro humano, representando la última de las virtudes: la Fortaleza⁵³.

En relación con los cuatro medallones del tercer piso, Pereda se cuestiona si existió una intencionalidad de adjudicar una identidad precisa a los personajes que los habitan, y en caso positivo, si se hizo en clave imperial; es decir, vinculando a Carlos V con la más solemne de las historias imperiales, la de Roma. Pues en las fechas en las que se labró la fachada, la iconografía del nuevo soberano, estaba aún gestándose. Él lleva a cabo su propia identificación, defendiendo que los artífices, si bien pudieron usar otras fuentes, es incuestionable que el libro de las *Imágenes*, de Andrea Fulvio fue tenido en cuenta. Basándose en él, Pereda cree reconocer a Trajano en el personaje barbado que se inserta en el primer medallón a la izquierda, propuesta que gana fuerza por estar acompañando del emblema de la Justicia, virtud propia de este emperador en la mayoría de los catálogos de virtudes. En el siguiente medallón, ve a Julio César asociado a la virtud de la Clemencia. Ahora, retomando el *Tratado heroico* de Palacios Rubios, Pereda identifica a Escipión en el joven imberbe encima del emblema de la Fortaleza, representado por los trofeos militares. Y para terminar, considera problemático el medallón que alberga la figura del hombre velado, pues Palacios Rubios no se refiere a ningún personaje histórico que posea la virtud de la Prudencia, que es la que representa el emblema de la calavera y las serpientes. La identificación de Augusto como pontífice máximo le parece casual, aunque reconoce que este

⁵³ Gabaudan, *El mito imperial*, 57-72.

emperador ha aparecido frecuentemente asociado a la virtud que le acompaña. No obstante, incide en que la representación de emperadores velados en la arquitectura quinientista española es poco o nada habitual, y que podría tratarse de una cita anticuaria, siendo la intención recuperar la escultura clásica, una máxima de la cultura artística del renacimiento español⁵⁴.

En cuanto a Domínguez Casas, en el primer medallón de la izquierda él sitúa a Líber-Baco. En el casco que sostiene la balanza, ve el emblema de la *auctoritas* romana fundamentada en la fuerza militar. En el busto laureado también identifica a Julio César y bajo él, el cetro rendido del que penden higos simbolizaría la paz y la fertilidad. El tercer medallón, representaría al emperador cristiano Constantino; por eso, aplica una lectura cristiana al emblema que aparece debajo. La calavera aludiría al Gólgota y a la Vera Cruz, cuya ubicación le fue revelada a su madre Santa Elena, y las dos serpientes al triunfo de Cristo sobre la muerte. Y, finalmente, en el último medallón, atribuye la identificación del joven imberbe al dios de la guerra y la fertilidad, Marte, ya que debajo aparece una panoplia sobre llamas con dos alabardas, un cetro y dos escudos: uno ovalado y otro mostrando un rostro horrendo. Él considera que el significado que quiere hacer valer el tercer piso de la fachada es remarcar la autoridad sacerdotal y política del Papa sobre el Imperio Cristiano y Romano, siendo el pontífice quien tiene potestad para conferir la dignidad imperial al rey electo de Alemania, mediante la coronación en Roma. Y, por supuesto, la Universidad de Salamanca, mediante la distribución de los motivos iconográficos de su fachada, revela públicamente su postura como defensora de la supremacía espiritual de la Iglesia Romana⁵⁵.

Cerramos la lectura de la fachada rica sintetizando las opiniones formuladas por los autores elegidos. Gabaudan tiene clarísimo que el programa iconográfico desarrollado en la fachada rica gira en torno a la figura de Carlos V. Ha descifrado el significado simbólico de cada uno de los personajes y de la heráldica buscando siempre esa vinculación que refrendará su tesis de que la “Universidad de Salamanca ha recibido la impronta del emperador y traduce su imagen mítica”. Además, tras el estudio de la escalera y de los enigmas del claustro concluye afirmando que “la primera Universidad de las Españas grabó para Carlos una Eneida en piedra”⁵⁶. Por su parte, Pereda acepta que con el transcurso del tiempo el programa de la fachada acabará siendo identificada con el propio emperador. Pero se resiste a afirmar que

⁵⁴ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 268-291.

⁵⁵ Domínguez, “La portada rica de la Universidad de Salamanca”, 127-128.

⁵⁶ Gabaudan, *El mito imperial*, 148.

en la concepción primigenia que guio su definición, y posterior ejecución, la intención fuese establecer un discurso propagandístico imperial. Y se apoya en el hecho de que hacia 1525 la arquitectura clasicista no estaba provista de connotaciones carolinas. Además, señaló que el programa heráldico no era alusivo únicamente a la figura de Carlos, sino a la monarquía española, estableciendo un sistema igualitario entre él y su madre⁵⁷. Y, finalmente, Domínguez Casas afirma que el programa ideológico de la fachada rica es un reflejo del orden universal que se manifiesta mediante el mito de la *Translatio imperii*, desde la coronación de Carlomagno hasta el Sacro Imperio Romano, contando siempre con la mediación del Papa. Carlos V era presentado por la fachada como el emperador electo que reestablecería la paz y, en esta profecía bíblica, recibía su poder efectivo de la última depositaria del poder imperial, Castilla, cuyas armas plenas ocupaban el centro del segundo piso. Por lo tanto, con Carlos V, se lograba un imperio que podía ser universal y, por primera vez, hispánico⁵⁸.

Quisiéramos cerrar este apartado con una reflexión: resulta particularmente interesante la paradoja que encierra la fachada analizada. Pese a exhibir públicamente ese entramado escultórico, que tantos especialistas se han aventurado a descifrar, logrando discursos verdaderamente asentados; la realidad es que a día de hoy, seguimos sin ser capaces de ofrecer un significado único y verdadero sobre la identidad de los personajes que la pueblan, sobre la finalidad de los escudos que en ella campean, sobre los elementos simbólicos y ornamentales que la rellenan, incluso sobre la fecha en que se acabó o sobre la autoría del ideador de tan complejo programa. Y precisamente pensamos que esa incertidumbre y esa aura de misterio que rodea a la fachada era la sensación que dominaba a los personajes contemporáneos en su realización, y así quisieron dejar constancia de ello. Echando la vista atrás, esa serie de casualidades dinásticas resultó en la venida a España de un monarca extranjero ajeno a las costumbres y a la situación del país. Derivó en la ocupación de puestos de gobierno por parte de un séquito, también extranjero, que desplazó a los autóctonos, tal descontento terminó por estallar con la revolución comunera y, apagados los fuegos revolucionarios, quedaba esperar al perdón general. Todo esto en un contexto en el que el monarca, no solo era rey, también era emperador electo, aglutinando una ingente cantidad de territorios distribuidos por todo el orbe, lo que convertía a España en una pieza más de ese puzzle que pretendía consolidar una mo-

⁵⁷ Pereda, *Arquitectura elocuente*, 294-295.

⁵⁸ Domínguez, "La portada rica de la Universidad de Salamanca", 130-131.

narquía católica de carácter universal. Por lo tanto, no es baladí que la única referencia certera que poseamos sea la que apela a los últimos soberanos que trajeron gloria y prosperidad al reino: los Reyes Católicos, con ellos “La Universidad para los reyes, y estos a la universidad”. Casi parece una advertencia, como si las relaciones mantenidas entre ambos fuesen el ejemplo a seguir para el nuevo rey, que debía continuar la Edad de Oro iniciada por sus abuelos. A esta particularidad representativa, sumamos la indefinición heráldica y la falta de parecido físico de los medallones. Pero también hay que tener presente el posicionamiento adoptado por la universidad durante la guerra de las comunidades, la posterior visita del emperador en 1522 y el envío de los visitantes reales en enero de 1529, nos sitúan cerca de Pereda al analizar el significado de la fachada. Y más aún al analizar la composición de las Escuelas Menores.

No obstante, uno de los objetivos de este trabajo es analizar, a través de bienes artísticos, la relación del emperador con la universidad del Tormes. En consonancia, puede afirmarse que la fachada rica es un buen ejemplo que se presta a este propósito, pues si en su concepción primigenia no se ideó como un programa de exaltación del nuevo gobernante, con el devenir de los hechos, sí que recibió esa lectura. Prueba de ello son las distintas interpretaciones en las que nos hemos basado, pero asimismo otras, que más someramente se asoman a la cultura artística carolina, en busca de respuestas⁵⁹.

La fachada de las Escuelas Menores

La falta de claridad representativa en la portada rica queda totalmente superada en la concepción de la fachada que daba acceso a las Escuelas Menores. Para las fechas en que se ejecutó, 1532-1533, Carlos ya había sido coronado emperador del Sacro Imperio Romano Germánico por el papa Clemente VII en Bolonia. Y de la oficialidad de su título imperial hace gala la heráldica que

⁵⁹ Como por ejemplo Cirilo Flórez, que incluso llega a señalar que las dos medias columnas que enmarcan la fachada no cumplen un papel estructural, sino ornamental y podrían apelar a las columnas del Plus Ultra de Carlos V. Flórez, *La fachada de la Universidad de Salamanca*, 35. Nos parece importante también dirigir la atención a la propuesta de Juan Francisco Esteban Lorente, “La fachada de la Universidad de Salamanca: crítica e interpretación”, *Artigrama* 2 (1985): 77-94, que vio en el panel de la derecha del cuerpo bajo una representación de la “Victoria augusta”, poniéndolo en relación con Carlos V. Baraja la hipótesis de que los medallones puedan efigiar a Carlos y a Isabel, pero se posiciona más del lado de creer que se trata de Fernando III y su mujer Beatriz, o Alfonso X y Violante de Aragón o Alfonso VIII de Castilla y su esposa Leonor Plantagenet.

se erige en la fachada. Replicando el formato compositivo y estructural de la fachada rica, la de las Escuelas Menores se alza sobre una entrada bífora constituida por arcos de medio punto, dividiéndose en tres partes el panel central mediante medias columnas que han sido rellenas de ornamentación a base de candelieri, grutescos y querubines (fig. 15). En el panel central el águila bicéfala, coronada con coronas reales, sostiene las armas plenas de Carlos V, rodeadas por el collar del Toisón. Entre las dos cabezas del águila se sitúa una corona imperial de tres arcos que alude a la triple coronación medieval: rey de Alemania, rey de Italia y emperador romano. Inmediatamente abajo, y ahora sí, las columnas hercúleas flanquean el escudo. Los paneles laterales reciben la labra del águila bicéfala coronada por corona real y en el centro corona imperial.

En las enjutas de los arcos se sitúan tres medallones: el del centro sería Jesucristo y en los laterales, se ha propuesto a Hércules y a Teseo⁶⁰. En la franja alta vuelven a aparecer dos medallones: San Pedro con las llaves y San Pablo con la espada, los Padres de la Iglesia. En el centro, encima del escudo imperial, las armas papales con la tiara y las llaves. Esta fachada no ofrece duda alguna sobre el patronazgo del estudio salmantino, la heráldica imperial se manifiesta en todo su esplendor; ejerciendo su gobierno con la aprobación pontificia. Se materializa así la dualidad de la universidad: ya no real, sino imperial y papal.

En relación a este nuevo papel secundario que pasaría a tener el papado en la universidad, consideramos apropiado referirnos a la semiportada que da acceso al patio de las Escuelas Menores. En ella, el sello universitario que habíamos visto en la fachada rica y que también se reproduce en las claves de las



Fig. 15. Fachada de las Escuelas Menores de la Universidad de Salamanca. Cantería. 1532-1533. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

⁶⁰ Alfonso Rodríguez G. de Ceballos, *Guía de Salamanca* (Madrid: Ed. Lancia, 1989), 159.

bóvedas del segundo tramo del zaguán de las Escuelas Mayores, y de la bóveda de la escalera, se ve alterado. Las composiciones sigilares mencionadas apostaban por privilegiar la figuración del pontífice, que aparecía ocupando el espacio central, convirtiéndose en el núcleo y eje de la composición. Jerarquía mayestática que es establecida con el fin de conmemorar a su poseedor, pues recordemos que el sello proclama y celebra la imagen de su propietario⁶¹. Volviendo al sello de la semiportada pasamos a hacer constar los cambios



Fig. 16. Detalle del sello universitario en la semiportada de las Escuelas Menores. Relieve en piedra. Primer tercio del s. XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

percibidos (fig. 16). En primer lugar, la divisa SIGILVM se ha reemplazado por: OMIVM SCIENTIARVM PRINCEPS SALMANTICA DOCET. Y el Pontífice que ocupaba el trono, el cual ahora se transforma en púlpito, es reemplazado por un profesor que es escuchado por seis clérigos. Se fecharía en el primer tercio del s. XVI⁶². Podríamos intuir casual el reemplazo del pontífice por el del profesor. Pero de igual modo podría interpretarse como una metáfora que nos habla del reemplazo del poder religioso por el poder civil. Esto es, desde los Reyes Católicos, pasando por Juana y afirmándose con Carlos V, a partir de los años 30, la Universidad de Salamanca quedaba subordinada al patronato regio y perdía la independencia de la que había gozado cuando estaba bajo las órdenes del pontífice. En los sellos previos, el de la propia fachada rica o el de las bóvedas que hemos referido, fueron labrados en ese momento de pugna entre la Corona y el Estudio, y situar al papa en el escudo universitario era una forma de manifestar la preferencia de estar a la sombra de Roma. Por eso, simbólicamente hablando, que el cambio se produzca justo en la fachada de las Escuelas Menores, donde la iconografía imperial se despliega en todo su esplendor, y en un momento histórico en el que las relaciones entre la Corona y el Estudio

⁶¹ Lucía Lahoz "La imagen sigilar: el sello del Estudio de Salamanca", *Boletín de Arte* 42 (2021): 109-112.

⁶² Julián Álvarez Villar, *Heráldica universitaria salmantina* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 3ª ed, 1993), 23.

iban a cambiar, para tornarse armónicas y de entendimiento, no nos parece una transformación desprovista de significado.

La escalera

Así como las fachadas de las Escuelas Mayores y Menores muestran de manera simbólica y heráldica la autoridad del emperador y el papel de la universidad, la escalera amplía este discurso. De entre los autores citados, volveremos a dirigir nuestra atención hacia la lectura que efectúa Gabaudan, pues ella también ve presente al emperador en el programa moral, político y religioso que reproduce la escalera⁶³. Para ello, se apoya en el estudio de Luis Cortés⁶⁴, pero enlazándolo con la idea de que, al igual que la fachada rica, es un canto político al emperador; pero en este caso, supeditado, todo el programa alegórico, al ideal de perfeccionamiento moral cristiano que defendía la orden de la que era maestre Carlos V, el Toisón.

Entonces, la escalera alienta a cualquier caballero al perfeccionamiento del dominio de sus pasiones y a la superación de sí mismo. La ascensión moral que propugna la escalera, mediante el mensaje del “Ad summum caeli”, se desarrolla en tres etapas que se corresponden con los tres tramos de la escalera. El camino ascensional se inicia con el peregrino, hay también una alusión a la virtud de la Prudencia, representada mediante las tres cabezas que encarnan la juventud, la edad madura y la vejez. Los tres tramos de la escalera representarán esas tres etapas vitales. El primero, alude a la juventud, mediante la danza morisca, que tiene que ver con la vida disoluta o lasciva más propia de la inmadurez (fig. 17).



Fig. 17. Primer tramo de la escalera. Escuelas Mayores. Relieve en piedra. S.XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

⁶³ Gabaudan, *El mito imperial*, 95-129.

⁶⁴ Luis Cortés Vázquez, “AD SUMMUM CAELI”. *El programa alegórico humanista de la escalera de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1984).

El segundo tramo, se relaciona con la madurez y la capacidad de decidir entre el bien y el mal. La parte alta y derecha aludiría al bien, representada por la abeja y el hombre que cabalga a la mujer, y la parte baja e izquierda, al mal, figurada mediante la araña y la mujer que cabalga al hombre. Estos motivos descritos están en el centro del panel, a ambos lados: en el derecho, un arquero espantando a un salvaje, y al izquierdo, el arquero huye del salvaje que le amedrenta con una maza. Las inscripciones que acompañan a la abeja y a la araña quieren decir que, de la misma flor, la abeja extrae miel y la araña veneno. La araña había sido puesta en relación con el poder maléfico de la mujer, de ahí que, si ella domina al hombre, como alertaba Aristóteles a su discípulo, este se acercará a la lujuria, y por consiguiente al camino del Mal. Bajo la abeja, el hombre impone sus normas en tradición con el discurso paulino, consiguiendo un matrimonio armonioso que los sitúa en el lado del Bien. Se corresponden con las escenas del arquero y del salvaje. Junto a la abeja y al matrimonio armonioso, el arquero persigue al salvaje, es decir, la nobleza de la flecha y de lo civilizado, se impone a la grosería de la maza.

De modo que este segundo tramo plantea una encrucijada entre elegir la virtud y el dominio de las pasiones o el pecado, el Bien o el Mal. Gabaudan, a colación de este momento de elección, vuelve a rescatar la figura hercúlea, cuando el héroe se encuentra en la encrucijada entre escoger a la mujer modesta y púdica (Virtud) y a la descocada pendiente de sí misma (Voluptas). Por lo tanto, según la investigadora, la lección del segundo tramo de la escalera entronca con la lección moral de la fachada, representada a través de Hércules, personaje que simboliza al propio emperador (fig. 18).

El último tramo se divide en varias escenas (fig. 19). En la primera de ellas figura un caballero lanceando a un toro, es un conocido ejercicio taurino, el rejoneo. Gabaudan, basándose en los estudios de Cortés, asocia este motivo con una alegoría de la Templanza, donde aparece un caballo domado simbolizando el dominio de nuestras pasiones siendo sometidas a la razón. En la segunda escena, los caballeros ascienden en forma de cabalgata hacia la tercera pilastra donde figura el símbolo del Toisón.



Fig. 18. Segundo tramo de la escalera. Escuelas Mayores. Relieve en piedra. S.XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 19. Tercer tramo de la escalera. Escuelas Mayores. Relieve en piedra. S.XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

Y es que los caballeros, el ideal caballeresco que defendía la Orden del Toisón iba más allá de la noble causa de la defensa de la Fe y la recuperación de los Santos Lugares, la espiritualidad trascendía hacia la purificación del alma, doblegando el espíritu y acercándose a la virtud moral para alcanzar el Bien Supremo.

Cabe incidir en que la imagen icónica del emperador es una que le muestra como héroe clásico, al estilo de las estatuas ecuestres de los emperadores romanos, pero también como caballero de Cristo, porque a él le caracterizó esa doble naturaleza⁶⁵, nos referimos al retrato de Mühlberg pintado por Tiziano. Y es una imagen en la que “no advertimos la euforia del perseguido triunfo, pero sí la honorabilidad del que, considerándose elegido para un fin, siente haberlo cumplido”⁶⁶. Es la imagen de un caballero que no se deja arrebatar por la pasión de la victoria, que subyuga sus emociones personales al ser consciente de la trascendencia universal de su propósito. Para alguien que poseía el poder absoluto de casi el mundo entero, el dominio de sí mismo era la victoria más difícil. Es la lección moral que reproduce la escalera, dirigirse al Amor divino, es decir, el Bien Supremo, encarnado en la figura de la tercera pilastra la *Amicitia* (fig. 20).

Gabaudan añade una interpretación propia al estudio de Cortés y es la de reconocer, en los escudos de los caballeros, el signo árabe de la adarga. Además, señala que los caballeros portan turbantes al modo árabe, de forma

⁶⁵ Hasta el final de sus días fue así, cuando se retiró al extremeño monasterio de Yuste, los libros que se llevó fueron: *El caballero determinado*, de Olivier de la Maché, y *Comentarios de Julio César*. De igual modo, también llevo consigo los Estatutos de la Orden del Toisón. Geoffrey Parker, *Carlos V. Una nueva vida del emperador* (Barcelona: Planeta, 2019), 565-566.

⁶⁶ Miriam Tejero López, “La última batalla del emperador del mundo”, *Imafronte* 29 (2022): 9, <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/484061/319831> (Consultado el 22-05-2023).

que en este último panel también entraría a colación el asunto de la conversión del infiel, tema central de la política imperial. Carlos V sería el supremo líder espiritual que ofrece la salvación eterna a aquellos que no conocían la verdadera Fe⁶⁷.

La autora deja para el final el lugar en el que identifica el símbolo de la Orden del Toisón, en una pequeña cartela, situada entre los tramos segundo y tercero de la escalera aparecen tres motivos diminutos: un eslabón en forma de B, una piedra y una llama (fig.21). A la izquierda, la Cruz de Borgoña, es decir, la cruz aspada, hecha de leños cruzados, de San Andrés. Estos elementos son una réplica del emblema del Toisón que decora la vidriera de la capilla del Toisón de Oro en el Palacio de los Duques de Borgoña en Dijon. Es más, en el sitial de Carlos, en la catedral de Barcelona, donde se celebra el primer capítulo de la Orden en 1519, aparecen dos cuadros: en el primero, se pueden ver el eslabón entrelazado con la cruz de Borgoña, una piedra debajo y chispas y en el segundo, las columnas del Plus Ultra. Con el remate final del emblema del Toisón, de la que fue maestre Carlos desde los 15 años, y a cuyos valores se sintió ligado durante toda su vida, Gabaudan justifica la presencia imperial también en la escalera del edificio, ampliando el mensaje del programa, que rebasa el valor moral para tener connotaciones políticas y religiosas⁶⁸.

Fig. 21. Símbolo de la Orden del Toisón. Cartela entre los tramos segundo y tercero de la escalera. Escuelas Mayores. Relieve en piedra. S.XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.



Fig. 20. Amicitia. Tercer tramo de la escalera. Escuelas Mayores. Relieve en piedra. S.XVI. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

⁶⁷ Se ha sintetizado mucho la explicación detallada que ofrece la autora, pues lo que nos interesaba era simplemente señalar su hallazgo y relación con el emperador. Gabaudan, *El mito imperial*, 116-121.

⁶⁸ Gabaudan, *El mito imperial*, 129.

La visita imperial de 1534 y los estatutos de 1538

La lección moral y caballeresca de la escalera, que mostraba el poder, la disciplina y la gloria imperial, encarnada en la figura de Carlos V, pronto se haría tangible en la vida real de la universidad. La relación entre el Estudio y el emperador cambiará significativamente en los años treinta. Hasta entonces, la fallida visita de 1529 había dejado pendiente la reforma de los estatutos, a pesar del nombramiento de un rector gubernamental.

En 1534 se produce la segunda visita del emperador a Salamanca, del 16 al 22 de junio, hospedándose en el palacio episcopal. A su llegada, la ciudad se engalanó con arcos triunfales y la reconstrucción de la puerta de Zamora, mientras que la universidad se preparaba con gran aparato: los doctores y colegiales mayores recibieron al emperador a caballo, con trajes de terciopelo y birretes adornados con plumas negras, y los catedráticos lucieron ropas de seda⁶⁹. Hubo incluso debates protocolarios, se discutió quién debía dirigirse primero al emperador y quién encabezar el cortejo. Finalmente, los doctores juristas votaron a favor de la preminencia del rector y los colegios mayores de la ciudad –San Bartolomé, San Salvador, el del Arzobispo y Cuenca– desfilaron detrás de los doctores y maestros⁷⁰.

Continuando con la agenda del emperador en su visita, los días miércoles y jueves hubo doctoramiento de Pedro López de Ribera, estudiante del Colegio del Arzobispo, pero no acudió al acto Carlos. El viernes sí que fue a las Escuelas Mayores donde escuchó misa en la capilla. Después, asistió a oír lecciones en diferentes generales y aprovechó para visitar la librería y el archivo, “del que le mostraron una carta original de San Bernardo, dirigida a un obispo de Francia, al pie de la cual estampó su firma el emperador”⁷¹ y, en definitiva, el edificio de las Escuelas. Al pasar por el patio, según Dora-

⁶⁹ Archivo de la Universidad de Salamanca (AUS) 2090, n.o 1, fol. 12.

⁷⁰ Los datos sobre la segunda visita del emperador se encuentran en un Manuscrito custodiado por la Biblioteca Nacional de España titulado: “Carlos I de España y V de Alemania. Varias noticias y documentos para su historia”. BNE, ms. 2835, fols. 336-337. Nosotros hemos consultado la versión transcrita en: Ana Carabias Torres, Francisco Javier Lorenzo Pinar y Claudia Möller Recondo, *Salamanca: plaza y universidad* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2005), 77 y 78; pues como apuntó Ana Castro Santamaría, el documento está accesible en línea en https://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/7_1_g_32.shtml, pero contiene algunos errores. También hay una descripción en: Bernardo Dorado, *Historia de la Ciudad de Salamanca, aumentada, corregida y continuada hasta nuestros días por D. Manuel Barco López y D. Ramón Girón* (Salamanca: Imprenta del adelante a cargo de Juan Sotillo, 1863 págs. 282-283).

⁷¹ Dorado, *Historia de la Ciudad de Salamanca*, 283.

do, pronunciaría la afamada frase “Este es el tesoro de donde provee a mis reinos de justicia y de gobierno”⁷². No se conserva testimonio documental sobre la impresión que debió producirle la comentada fachada rica, pero el hecho de que no se conserve nada ya proporciona información. Y es que su programa no debió desagradar al emperador. Apelamos a esta cuestión por la indefinición del bosquejo heráldico y la falta de parecido de los supuestos retratos reales. Ahora bien, hay que advertir que, en el lapso de tiempo de 1528, en que seguramente estaría finalizada, y la segunda visita de 1534, la interpretación del tapiz en piedra ya se hacía en clave de glorificación imperial. Pues desde su coronación en Bolonia, la adopción del modo humanista italoclásico sería el lenguaje en que se expresaría la dignidad del nuevo César⁷³. Aprovechamos también para insistir en que esta visita materializó de forma concreta la representación del poder, la disciplina y la gloria imperial que previamente había quedado plasmada en la fachada y en la escalera de las Escuelas Mayores.

Volviendo al itinerario del emperador, durante sus días en Salamanca, acabada la visita en las Escuelas, acudió a la Playa Mayor donde hubo toros y juegos de cañas, a los que asistió acompañado del doctor don Alonso de Zúñiga, antiguo procurador de la junta comunera⁷⁴, lo que demuestra que las relaciones entre la Corona y la universidad habían mejorado notablemente respecto a la década anterior.

El 14 de septiembre de 1538, Juan de Córdoba visitó la universidad en calidad de visitador y un mes después se aprobarán y mandarán imprimir los estatutos. Parece poco tiempo el empleado en la redacción de nuevos estatutos, pero Pilar Valero considera que lo recogido por los pretendidos estatutos de 1529 cristalizaría en los de 1538. Parte del trabajo se había desarrollado en los años anteriores⁷⁵.

Los puntos más interesantes de los estatutos de 1538 serían, en cuanto a la figura del rector, se aprecia mayor independencia de este de los estamentos colegiados. No se podía instituir como rector un catedrático,

⁷² Dorado, *Historia de la Ciudad de Salamanca*, 283.

⁷³ Sobre la evolución de los distintos discursos propagandísticos adoptados por Carlos a lo largo de su vida, se recomienda la consulta de: José Luis González Sánchez-Molero, “El humanismo áulico carolino: discursos y evolución”, en Congreso Internacional, Madrid 3-6 de julio de 2000. *Carlos V y la quiebra del humanismo político en Europa (1530-1558)*. Vol.3 (Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2001), 125-152.

⁷⁴ Claudia Möller Recondo, “Omes sabidores, homini factiosi...”, 220-221.

⁷⁵ Valero, *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*, 371-379.

pero tampoco un miembro del cabildo catedralicio, ni de la Iglesia secular o regular, ni de los colegios; es decir, debía ser un estudiante, pero que perteneciera al estamento nobiliario. De otro lado, será la época del emperador cuando alcancen su máximo apogeo los cuatro colegios mayores: Anaya, Cuenca, Oviedo y Fonseca. Entonces, para evitar la presión colegial y la competitividad con el Estudio, el rector tendrá la potestad para decidir qué cursos se imparten en ellos. Otra cuestión en la que se incidía era en la imperiosa necesidad de que las clases se diesen en latín, pudiéndose multar a los infractores. Y para que el rector pusiera más interés en el cumplimiento de esta disposición, él recibía un tercio de la multa, lo restante era para el bedel y para el visitador⁷⁶. A colación del castigo impuesto mediante multas, cabe señalar que estos estatutos ejercerán justicia aplicando multas y prisión. La estatalización del Estudio conlleva la implantación de sanciones de carácter temporal, pues previamente, con las constituciones papales, se castigaba a los señalados con penas espirituales que se hacían visibles mediante la excomunión y la censura. El nuevo talante institucional refleja ese influjo real⁷⁷, al punto de que los estatutos se aprobaron sin contar con la bula papal que permitía la reforma de las constituciones de Martín V. La concesión papal sería emitida por Paulo III en 1543⁷⁸. De esta forma, el peso papal ha quedado sometido a la autoridad temporal. El pontífice lo asume y reacciona aprobando la gestión de la Corona y dejando en manos del claustro universitario los futuros planes de reforma.

Un punto para destacar también es el carácter benéfico que desarrolla la universidad tras la promulgación de los estatutos de 1538. Desde 1539 la institución atiende generosamente las peticiones formuladas y el número de concesiones se incrementa de forma notoria. Aunque la Corona ya había recurrido a sus fondos para diversas cuestiones, en 1529 recibió ayuda para la defensa de la frontera de Francia, la continuación de la guerra en Alemania y la toma de Bugía. Este mismo año, debido a una fuerte hambruna, la universidad contribuye con 3.000 ducados de oro para el aprovisionamiento de Pamplona, Fuenterrabía y San Sebastián. En agradecimiento, el emperador ordena que dejen en posesión del Estudio la escribanía de la que era propie-

⁷⁶ Fernández, "La etapa renacentista, 1475-1555", 84- 85.

⁷⁷ Pilar Valero García, "Nuevo criterio sancionador de los estatutos de 1538 de la Universidad de Salamanca", *Studia histórica. Historia Moderna* 7, (1989): 667-686.

⁷⁸ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, "Evolución del corpus legislativo de la Universidad de Salamanca (ss. XV-XVIII). Estado de la cuestión", *Estudios de Historia Social y Económica de América* 16-17, (1998): 576.

tario, una vez fallezca el actual escribano⁷⁹. En 1532 como intermediario, el príncipe ordena al tesorero que le suministre de la máxima cantidad posible de fondos custodiados en el arca. Y en 1552, será la princesa quien escriba al Estudio pidiéndole socorro para la recuperación de Bugía, toma de Árgel y defensa de Orán y Mazalquivir. Sea como fuere, en época carolina, la Universidad de Salamanca presenta una economía boyante gracias a las rentas procedentes de los diezmos del obispado y del propio cultivo de sus tierras. Esta situación de bonanza le permitió sufragar los gastos necesarios de la institución, pero también invertir en fincas urbanas y rústicas, abordar la construcción de la fachada de la universidad, del Hospital y de las Escuelas Menores, así como la adquisición de importantes fondos para su biblioteca o de bienes inmuebles. El servicio a la Corona asimismo se manifestó a través de los préstamos concedidos a las necesidades imperiales⁸⁰.

De otra parte, aclarar que la aprobación estatutaria de 1538 no estaba exenta de las modificaciones requeridas por los problemas diarios. Produciéndose incluso una corrección de los mismos sin la intervención regia, esto es, sin la presencia y supervisión de un visitador real ni antes, ni durante, ni después. Será en 1548 cuando se sancionen estatutos, en claustro pleno, debido a problemas relacionados con las lecturas de los catedráticos. Nos referimos a esta situación porque como desarrolló Claudia Möller, pese a que la universidad mostraba ahora una disposición más favorable al intervencionismo de la Corona, era capaz de atender de manera autónoma a asuntos que le eran propios, es decir, logró cierta autonomía, de la misma forma que lo hizo cuando estaba bajo la influencia de Roma⁸¹.

En 1550 el Consejo Real enviará a Diego Enríquez de Almansa con la intención de efectuar una nueva reforma estatutaria, debido al incumplimiento, ya fuese por la interpretación errónea o consciente, de la normativa de vigente. Su aprobación se demoró diez años, hasta 1560, y solo estuvo en vigor unos pocos meses. Pues en 1561, ya reinando Felipe II, se aprobarían los nuevos estatutos surgidos de la visita de Diego Covarrubias⁸².

⁷⁹ Jesús Beltrán Llera, Martín Rodríguez Rojo, Jesús Martín Martín y Gonzalo Gutiérrez Garrido, "Regesta de los documentos reales de la Universidad de Salamanca (1243-1833)", *Salmanticensis* 7, Fasc. 1, no.115 (1960): 8.

⁸⁰ Valero, *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*, 300-332.

⁸¹ Claudia Möller Recondo, Las lecturas de un grupo de poder: los Estatutos hechos por la Universidad de Salamanca en 1548, en coord. Ángel Vaca Lorenzo, *Educación y transmisión de conocimientos en la historia* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001), 172-173.

⁸² Maria Ugarte Fernández, "Estatutos de la Universidad de Salamanca: la reforma de 1550-1551", *Studia Historica: Historia Moderna* 7, (2009): 687-705.

Otros servicios que la universidad prestó al emperador

Tras la aprobación de los estatutos de 1538, la Universidad de Salamanca no solo consolidó su estructura interna y su relación con la Corona, sino que también intensificó los servicios directos que prestaba al emperador y a su familia, evidenciando la interacción cotidiana entre el poder monárquico y el Estudio. Entre estos, destaca la atención médica ofrecida al César y a su familia. Para garantizar su cuidado, cuatro miembros de la institución se trasladaron: los doctores De la Reina, Salaya, De la Parra y Villalobos. A veces pasaban largas temporadas en la corte, es el caso del doctor Salaya, quien estuvo seis años allí, de 1532 a 1538, y se le renovó el permiso por otros tres más. Por su parte, el doctor de la Parra fue requerido, en 1526, para desplazarse a Inglaterra y atender a la tía del emperador, la Reina Catalina. Como era de esperar, la universidad se mostró molesta, y pidió al emperador que no les privase de los conocimientos del doctor, pues se había incorporado recientemente y repercutiría muy negativamente en su cátedra. El emperador cedió y le permitió permanecer en el Estudio. Otra función que exigía la participación de miembros de la Universidad era la instrucción de los príncipes e infantas. Juan Martínez de Silíceo desempeñó el cargo de preceptor del príncipe Felipe desde 1536 hasta 1541, cuando fue reemplazado de forma transitoria por Calvete de Estrella. Asimismo, Juan López de la Cuadra destacó como maestro de las infantas doña María y doña Juana⁸³.

Posteriormente, y con un propósito muy distinto, la universidad se implicará en la organización de los festejos para la boda del príncipe Felipe con la princesa doña Maria Manuela de Portugal, programada para celebrarse en Salamanca entre los días 13 y 20 de noviembre del año 1543. Con este fin, se convocó un claustro de diputados en el que se designó una comisión de festejos integrada por fray Domingo de Soto, Gregorio Gallo y el doctor Alderete. En ellos residiría la responsabilidad de elaborar los letreros, las comedias y los actos oficiales, e igualmente la decoración y el adamentamiento de los edificios universitarios. En otras sesiones se debatió sobre aspectos como la indumentaria a utilizar y la financiación de los gastos. Finalmente, se acordó emplear terciopelo, comprometiéndose la Universidad a cubrir la mitad del coste. Además, se estableció el orden en que los colegios y la Universidad participarían en el recibimiento de la princesa, siguiendo el protocolo de la segunda visita imperial. Para el evento, el príncipe solicitó que se dispusie-

⁸³ Pilar Valero García, "Servicio del estudio salmantino a la corona", en *Actas del I Congreso Historia de Salamanca*. T. II (Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 1992), 296-299.

ran las mejores propiedades del Estudio como alojamiento para los principales invitados que lo acompañaban⁸⁴.

La influencia de Carlos V se dejó sentir en el evento, pese a no poder acudir físicamente al mismo. Él decidió que las nupcias se celebrasen en Salamanca, era una oportunidad para afianzar la relación con la ciudad y para disipar el triste recuerdo del fin de la dinastía Trastámara, acaecida por la muerte del príncipe Juan. Sabemos que la universidad, con el Claustro como comité de recepción, realizó su homenaje dando la bienvenida a la comitiva en el Puente Romano. En mitad del puente se levantó un arco triunfal decorado con una estatua de Hércules, y a cada lado del héroe, otras de la diosa Hera y de la diosa Atenea junto a cartelas con versos latinos. Como ya hemos reflejado, el propio Carlos se identificaba con la figura hercúlea, que también encarnaba la virtud moral y la fortaleza, y era símbolo de la Monarquía. Se establece un nexo entre los tres personajes: Atenea con los estudios y la guerra, Hera como diosa de la maternidad y Hércules con el origen de la ciudad, asimismo por la relación de ambas con Hércules. Se trató de un recibimiento de carácter intelectual, más que popular. No solo por la presencia de la universidad y de los colegios, también por el programa con letras latinas, que no estaba al alcance de todos y por el guiño iconográfico establecido a través de Atenea, diosa de los estudios⁸⁵.

La universidad levantó su propio arco de triunfo frente a la portada de las Escuelas Mayores. No se ornamentó con figuras, sino que se erigió como elemento parlante que, llevaba una dedicatoria grabada en la rosca del arco, con las iniciales capitales: AV PR PH Et MR E R –que servían de antesala al mensaje de alabanza proferido al príncipe Felipe– y con los epigramas latinos que completaban el mensaje encomiástico del futuro rey, recordaban al emperador ausente con motivo de las guerras alemanas y se desea que Felipe mantuviera un buena relación con el Estudio, tal como hicieron su padre, su tío abuelo Juan y los Reyes Católicos, imitando su ejemplar conducta⁸⁶.

La participación de la Universidad en los festejos de la unión nos ofrece una serie de ideas clave. En primer lugar, el carácter intelectual que se quiso imprimir al evento, pues la institución que recibió a la comitiva fue la universidad. Se erigió un arco que era expresión artística de la cultura clasicista, no solo a través de la tipología estructural, sino también de las

⁸⁴ Valero, “Servicio del estudio salmantino a la corona”, 300-301.

⁸⁵ Ángela Madruga Real, “Magnificencia urbana y Fiesta Real: Salamanca 1543. Elementos simbólicos en torno a la figura del Príncipe”, *Anales de historia del Arte* (2008): 106-110.

⁸⁶ Madruga, “Magnificencia urbana y Fiesta Real: Salamanca...”, 115-116.

esculturas de dioses mitológicos y de las cartelas en latín, lengua en la que se impartían las lecciones en el Estudio. Por lo tanto, fue un recibimiento culto, que no popular, en el que la universidad ocupó un papel protagónico poniendo de relieve su importancia en la urbe salmantina. Del mismo modo, levantó un arco de triunfo en frente de su espacio representativo por excelencia: la portada de las Escuelas Mayores. Creemos que el vasto programa escultural que adornaba la fachada rica, se consideró suficiente prueba de la erudición del Estudio. Y he ahí la causa de que el arco triunfal no recibiese ornamentación figurativa, sino versos latinos en los que, como señalamos, se apelaba a las buenas relaciones entre el emperador y la institución. Y no solo eso, sino que si tenemos en cuenta que detrás de la organización de las fiestas, estuvo el propio Carlos V, a través de Juan de Zúñiga, hombre de su confianza y ayo de Felipe II⁸⁷, el hecho de que el arco levantado por la universidad, estuviera frente a la portada rica, y no reflejase esculturas de ningún tipo sino tan solo escritura, podría sugerir que, en este caso, la vertiente figurativa quedaba completa con el programa iconográfico de la fachada, y solo era necesario rematar el arco triunfal con los versos en latín y las capitales grabadas. Lo que vuelve a dar valor a la teoría que formulamos cuando hablamos de que, si bien la fachada rica no se concibió como un programa de glorificación imperial, el modo en que se interpretó, pocos años después, sí que lo hizo; ya que fue uno de los puntos esenciales del itinerario de festejos que el César eligió, no solo para celebrar el enlace de su hijo y de su prima, sino también para que sirviese de lección a los futuros reyes. La fachada de las Escuelas Mayores era un buen ejemplo de lo que se esperaba de los próximos gobernantes.

Otra cuestión, de interés internacional, en la que el Estudio sirvió a la Corona hispana fue el divorcio del rey de Inglaterra, Enrique VIII, de la tía del emperador, la Reina Catalina de Aragón. En 1530, además de pedir un informe a la universidad, y el apoyo de colegios y monasterios, emitiendo un dictamen conformado por la opinión de juristas y teólogos⁸⁸.

⁸⁷ Miguel García-Bermejo Giner, "Carlos V, inspirador e inspiración del programa ideológico tras las celebraciones nupciales salmantinas del príncipe Felipe de 1543", en coord. Francisco Toro Ceballos, *Carolus: Homenaje a Friedrich Edelmayer* (Alcalá la Real: Ayuntamiento, 2017), 103-114.

⁸⁸ Manuel Fernández Álvarez, *Corpus documental de Carlos V, (1516-1539)*, T.I. (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1973), 220-221. Lo cierto es que en el documento se extiende la petición "a todas las universidades de estudios de esos reinos y de Aragón, Valencia, y Cataluña". También Sevilla y Alcalá colaboraron activamente. Julia Benavent, "El apoyo de Isabel de Portugal a Catalina de Aragón, reina de Inglaterra. Registro de cartas de la emperatriz (AGS Est. Libro 68)", *Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro* 9, (2021): 437.

El Estudio salmantino volverá a implicarse en un tema de candente preocupación moral: la licitud de la conquista americana. Francisco de Vitoria, principal exponente de la Escuela de Salamanca, y catedrático de Prima de Teología, reclamaba la necesidad de que los teólogos interviniesen enjuiciando el proceso de conquista desde los postulados de la ciencia teológica. En, 1539, en *De Indis* presentaría sus principales conclusiones abogando por el reconocimiento de los indios como seres humanos libres que merecen un trato digno, debiendo este ser garantizado por el poder político, y a través de la humanización de las labores de misiones religiosas⁸⁹. Aunque en un inicio el emperador exige el cese de los debates teológicos⁹⁰, el calado de las tesis de la citada escuela fueron palpables en las Leyes Nuevas de 1542, donde la importancia del buen trato a los aborígenes quedó manifiesta⁹¹.

Terminamos este apartado refiriéndonos a las tres cartas que fueron leídas en Claustro Pleno el 12 de abril de 1556. La primera era del emperador, anunciando su abdicación a favor de su hijo. En la segunda, Felipe II confirmaba su condición de futuro soberano. Y en la tercera, Felipe solicitaba a la universidad su participación conmemorando el hecho mediante el alzamiento de pendones y otras solemnidades. Realmente, el resto de instituciones también recibieron estas comunicaciones. El 14 de abril, los regidores Gonzalo Flores y Rodrigo Monroy, informaron a la universidad sobre su homenaje al nuevo rey y solicitaron su participación en la Plaza Mayor. Finalmente se decidió que la universidad acudiría con maza, pero a título individual, no como institución para evitar conflictos de precedencia⁹².

⁸⁹ Juan Cruz Cruz, "Subjetividad. Un enfoque trascendental de Vitoria (1483-1546)", en ed., Virginia Aspe Armella y M^a Idoya Zorroya, *Francisco de Vitoria en la Escuela de Salamanca y su proyección en Nueva España* (Madrid: Ediciones de la Universidad de Navarra, 2014), 82. Para profundizar sobre la labor desarrollada por los miembros de la Escuela de Salamanca: Luciano Pereña Vicente, *La Escuela de Salamanca, proceso a la conquista de América* (Salamanca: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, 1986).

⁹⁰ La carta de Carlos V, enviada al prior del convento de San Esteban, está publicada en: Francisco Vitoria, *Relectio de Indis o Libertad de los Indios*. Ed. crítica Carlos Baciero González y Luciano Pereña Vicente (Madrid: CSIC, 1967), 139.

⁹¹ Manuel María Salord Bertrand, *La influencia de Francisco de Vitoria en el derecho indiano* (Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, 2001).

⁹² Sobre las cartas que recibió la universidad, consúltese: Archivo Universidad de Salamanca (AUSA) 25, fols. 52v.-55r. Y sobre la visita de los regidores: AUSA. 25, fol. 60r. Ambos documentos han sido publicados en: Carabias, Lorenzo y Möller, *Salamanca: plaza y universidad*, 75.

Exequias fúnebres celebradas

La participación universitaria en las honras fúnebres se inscribe dentro de la misma lógica de servicio al poder monárquico que caracterizó al Estudio a lo largo del s. XVI. En primera instancia habría que referirse a las que celebró para honrar la muerte de la emperatriz Isabel, acaecida el 1 de mayo de 1539. Entre las actividades llevadas a cabo estarían la misa oficiada por el rector, el gasto en cera y cantores, la realización de un tablado, los paños negros ornamentados con ángeles –reutilizados en las exequias del emperador– escudos, coronas y banderas confeccionados para la ocasión y que después fueron albergados en la capilla o en la sacristía de las Escuelas Mayores. Tampoco en esta ocasión faltaron las desavenencias con estudiantes, cofradías y colegios por la cuestión de la preminencia en los actos festejados⁹³.

Las exequias fúnebres celebradas en honor del César se desarrollaron pocos días después de la muerte del emperador, el 27 de octubre de 1558, siguiendo las pautas que eran costumbre y sobre las que también se habían desarrollado las de la reina Juana en 1555. Tuvo lugar la habitual procesión desde el convento de Santa Úrsula hasta el edificio de las Escuelas Mayores. A ella debían asistir, con sus lutos, todos los miembros de la corporación docente acompañados de colegios, órdenes religiosas, cofradías, concejo y clerecía⁹⁴. En el patio se edificó un túmulo, en cuya elaboración participó un amplio número de personal que era variable según el día. Los pintores sí que fueron en todo momento los mismos: Gaspar de San Miguel, Montejó y Aguil⁹⁵; como canteros principales, Juan Delgado y Román Gerónimo⁹⁶, pero también colaboró otro que aparece mencionado como “Porras”⁹⁷; como carpinteros, Juan Vázquez, Juan Fernández y Diego de Castro⁹⁸ suelen repetir; Alonso Sánchez, Antonio Martín⁹⁹, Sotil el viejo, Sotil el mozo¹⁰⁰, Juan Rodríguez, Pedro del Corral¹⁰¹ y

⁹³ Cruz, *Salamanca histórico-cultural en la transición del siglo XVI*, 385.

⁹⁴ Gustavo Hernández Sánchez, “Honras fúnebres en la Universidad de Salamanca durante el reinado de Felipe II (1556-1598): Contrarreforma y confesionalización en la génesis del ceremonial barroco”, *Erasmus: Revista de Historia Bajomedieval y Moderna* 8 (2021), 75.

⁹⁵ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 35v.

⁹⁶ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 68v.

⁹⁷ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 73r. Porras igualmente participó como entallador. AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 74v.

⁹⁸ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 72r.

⁹⁹ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 72v.

¹⁰⁰ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 75r.

¹⁰¹ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560 fol. 67v.

Diego de Angulo¹⁰², tuvieron una participación más intermitente. Con respecto a los entalladores, Juan Guerra y Antonio de Colonia se mantuvieron constantes¹⁰³ y Alonso Carrera, Santiago, Juan de Sos, Mateo Bangorla, Luis de Almenara, Salvatierra, Juan de Sosa, Gregorio Fernández, Antonio López y Alfonso Martín son mencionados los últimos días¹⁰⁴.

Sobre el aspecto del túmulo, este estaría pintado de negro, con soportes columnados y a su alrededor habría rejas. Albergaría un retrato del emperador que fue pintado por Francisco Montejo y que después se conservaría en la capilla¹⁰⁵. En el patio se instaló un toldo cosido, que era habitual utilizar, y posteriormente fue desecho por Francisco Parada¹⁰⁶. Los colegios mayores instalaron sus altares en las cuatro esquinas del patio, custodiando el túmulo. Se realizó un concurso de versos, premiando a los tres mejores. Y el maestro de la catedral, junto a los cantores, se desplazó a las Escuelas Mayores para la misa¹⁰⁷.

Por citar otras acciones, Juan de Almaraz, encargado del mantenimiento de los edificios universitarios, limpió el pozo de las Escuelas Mayores¹⁰⁸. Y en el archivo constan otros gastos de cera o de pagos a peones y oficiales¹⁰⁹.

Así pues, las honras celebradas por la universidad salmantina no fueron más suntuosas de lo habitual, sino que transcurrieron según la costumbre ya implantada. Cabe, sin embargo, aludir a las quejas que se profirieron por los gastos para costear los actos, así como a las multas a doctores que no asistieron a las exequias. ¿Tuvo este posicionamiento algo que ver con las complicadas relaciones que mantuvo el emperador con el Estudio en su primera etapa? Coincidimos con Hernández Sánchez al afirmar que no fue este el verdadero motivo¹¹⁰. Ese inicial cuestionamiento quedó opacado con el fluir de los años; lo tratamos en el programa heráldico de las Escuelas Menores, donde campeaban orgullosos sus símbolos; en la visita de 1534, en la que el emperador asistió a clases y festejó con personas que participaron en el levantamiento comunero; en la celebración de las nupcias de su hijo, él fue el ideólogo del aparato iconográfico; o en el desarrollo de los estatutos de 1538,

¹⁰² Solo estuvo medio día. AUSA. Libro de Cuentas 1557- 1560, fol. 75r.

¹⁰³ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 72v.

¹⁰⁴ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 75r.

¹⁰⁵ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 35v.

¹⁰⁶ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 35v.

¹⁰⁷ Cruz, *Salamanca histórico-cultural en la transición del siglo XVI*, 389-390.

¹⁰⁸ AUSA. Libro de Cuentas 1557-1560, fol. 37v.

¹⁰⁹ En el continuamente referenciado Libro de Cuentas de 1557-1560, fols. 34r-79r.

¹¹⁰ Gustavo Hernández Sánchez, "Honras fúnebres en la Universidad de Salamanca...", 76.

y las posteriores reformas. Esas rencillas habían sido superadas. El motivo debió estar relacionado con las condiciones de censura y el cierre ideológico que se cernía sobre la universidad, con la pragmática de 1558, sobre la impresión de libros, que coincidió con las exequias. La ortodoxia religiosa que propugnaba la fe tridentina generó fricciones dentro de los claustros¹¹¹.

El retrato de Carlos V

Como se mencionó, en el anterior apartado, para honrar la partida del mundo terrenal del emperador se mandó pintar un retrato a Francisco Montejo, y después permaneció en la capilla de las Escuelas Mayores. En el claustro celebrado en 1629 el maestrescuela hacía constar la necesidad de que se hicieran retratos reales, de cuerpo entero desde Felipe II en adelante, aprovechamos para proponer que el retrato del emperador sería de cuerpo entero también, pues seguramente serviría de modelo y de parámetro para encarregar los siguientes a partir de él. Se requirió que fuesen hechos en Madrid, por el pintor de la villa Juan Téllez, y en febrero de 1630, el claustro informaba de que los seis retratos: Felipe II, Felipe III, Felipe IV y sus respectivas esposas, es decir, Ana de Austria, Margarita de Austria e Isabel de Borbón, ya estaban ejecutados. El 28 de junio, del mismo año, se tomó la decisión de que fuesen colocados en el claustro bajo de las Escuelas Mayores¹¹².

Llama la atención que el del emperador no fuese integrado con el resto de retratos que, claramente, formaban una de esas galerías de reyes que tan de moda se pusieron en el siglo XVII. Aunque tiene sentido si atendemos a la precisión que hacen Azofra y Pérez, apuntando que por el reverso del lienzo, en el travesaño central del bastidor de los retratos reales, mediante inscripción y etiqueta de papel pegada, los monarcas habían sido incorrectamente identificados con su antecesor. En consecuencia, Felipe II se confundió con Carlos V, Felipe III con Felipe II y Felipe IV con Felipe III¹¹³. De esta errata fueron conscientes cuando, los citados autores, estaban organizando la exposición “Loci et imagines” que se expuso en la Sala de Exposiciones del Patio

¹¹¹ AUSA. Consulta de Actas de Claustros y Juntas de la Universidad, 1557-1558, leg. 27, fol. 86 v.

¹¹² Eduardo Azofra Agustín y Manuel Pérez Hernández, “La galería de retratos de reyes y reinas de España”, en dir., Eduardo Azofra y Manuel Pérez Hernández, *Lugares e imágenes. 800 años de Patrimonio de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013), 157.

¹¹³ Azofra y Pérez, “La galería de retratos de reyes y reinas de España”, 159.

de las Escuelas el 15 de Diciembre de 2013¹¹⁴. Lo que podría explicar que se decidiese dejar el retrato del emperador en la capilla, porque ya se consideraba que había uno suyo en la galería que adornaba el claustro, aunque este en realidad fuese su hijo.

Sobre el destino de los retratos, en 1858, el rector Tomás Belestá Cambeses propuso el engalanamiento del Paraninfo, lo que conllevaba el traslado de la galería de retratos de los reyes Austrias, y también Borbones, porque fue completándose a lo largo del tiempo, al espacio donde acontecían las solemnidades académicas. Más concretamente, ocuparían los lunetos de las bóvedas. A colación del traslado, se encargó a Isidoro de Celaya la restauración de los retratos para colocarlos en 22 marcos dorados, la mayoría los conservan en la actualidad. Pese a citar 22, Modesto Falcón visitó el Paraninfo cuando estuvo reformado en 1867, y solo aludió a 15 de ellos: “D.a Isabel II, D. Fernando VII y D. Carlos IV en el muro de Poniente, donde se ha situado la presidencia; D. Carlos III, D. Fernando VI, D. Carlos II, D. Felipe II y D. Felipe IV a la izquierda; D. Felipe V, D. Carlos II, D. Carlos III, D. Felipe III y D.a Juana la Loca a la derecha, y por último dos princesas de la Casa de Austria en el muro de Oriente [...]”¹¹⁵. Azofra y Pérez corrigen las identificaciones erróneas de Falcón, a Juana la confunde con Ana de Austria. Uno de los retratos de Carlos II, en realidad estaría representando a don Juan José de Austria. De los dos retratos de Carlos III, uno de ellos en realidad sería Felipe V y otro, Carlos IV.

Por su parte, Fernando Araujo también dejará constancia escrita de los retratos que adornaban el Paraninfo en 1884. No mencionará tampoco nada sobre el emperador, aunque habla de las grisallas que por entonces adornaban las paredes del claustro bajo y que, en el mismo curso académico se encargaron de igual modo a Isidoro Celaya¹¹⁶ y a los 15 retratos solo sumará el de Amadeo de Saboya y el del Alfonso XII¹¹⁷.

Sobre las grisallas referidas, lo que en realidad se hizo fue otra galería de reyes que suplantaría la que en inicio se hallaba en el claustro bajo y que había sido trasladada. En el encargo figurarían las siguientes personalidades: Alfonso IX, los Reyes Católicos, Felipe III y Margarita de Austria, Carlos

¹¹⁴ Aprovecho para agradecer a Eduardo Azofra la atención pormenorizada y amable que me prestó cuando me entrevisté con él para resolver las dudas que me generaba la galería de retratos.

¹¹⁵ Modesto Falcón, *Salamanca Artística y Monumental o Descripción de sus principales Monumentos* (Salamanca: Establecimiento tipográfico de D. Telesforo Oliva, 1867), 206.

¹¹⁶ Fernando Araujo, *La Reina del Tormes: guía histórico-descriptiva de la ciudad de Salamanca* (Salamanca: Imp. y Lit. De Jacinto Hidalgo, antes de Cerezo, 1884, cap. XII), 155 y 156.

¹¹⁷ Araujo, *La Reina del Tormes*, 160.

II, Felipe V, Fernando VII e Isabel II. También los pontífices: Gregorio IX, Bonifacio VIII, Clemente V, Martín V y Gregorio XIII. De los de los papas no sabemos qué paso, ni tan siquiera si llegaron a realizarse. De la realeza, los que se han conservado son: Alfonso IX, los Reyes Católicos, Fernando VII, Isabel II, Carlos II y Felipe V¹¹⁸. Por lo tanto, la universidad mandó realizar una serie de grisallas de personajes que habían tenido una importante repercusión en el Estudio como benefactores, pero tampoco hubo cabida aquí para integrar una grisalla de Carlos V.

Entonces, sin más noticias ni datos al respecto, ¿qué pasó con el retrato que para la celebración de las exequias se pintó? Las últimas referencias que a él se hicieron figuran durante el primer rectorado de Unamuno de 1900 a 1914. En enero de 1905 don Miguel pide que se descuelguen los cuadros porque afeaban el claustro bajo de esta universidad, “además de ser por su perversidad artística elementos de lamentable educación anti-estética para los alumnos, no se sabe que tengan interés histórico alguno”¹¹⁹. La Comisión Provincial de Monumentos reclamó la colección y esta fue cedida por Unamuno, saliendo del Estudio el 3 de febrero del mismo año, para pasar a formar parte de los fondos del Museo Provincial. Partieron, un busto en yeso de Calderón de la Barca y 12 cuadros:

N.º 1. Un retrato de Carlos V, en lienzo pintado al óleo, sin marco y deteriorado. N.º 2. Idem. id. Carlos III, id, id, con marco dorado. N.º 3. Idem. id. Isabel II, id, id, id. N.º 4. Idem. id. Alfonso XII, id, id, id. N.º 5. Idem. id. La Regente, M.ª Cristina, id, id, id. N.º 6. Idem. id. de Fernando III el Santo, en lienzo pintado color sepia marco negro. N.º 7. Idem. id. de Fernando VII, id, id, id. N.º 8. Idem. id. Carlos II, id, id, id. N.º 9. Idem. id. Felipe V, id, id, id. N.º 10. Idem. id. Alfonso IX, id, id, id. N.º 11. Idem. id. Isabel II, id, id, id. N.º 12. Idem. id. de los Reyes Católicos, id, id, id¹²⁰.

El 22 de junio de 1909, con la excusa de ampliar sus fondos, la Comisión Provincial solicitó más piezas de las que el rector quisiera desprenderse. De este modo, Domingo Pascual, conserje universitario, redactó una relación de lo que podían llevarse: 17 cuadros de reyes, 9 de rectores, 8 medallones y 3 estatuas. La relación esta vez estaría conformada por:

Reyes. 1. Fernando 7º. 2. Alfonso 12. 3. Carlos 4º. 4. Amadeo 1º. 5. Isabel 2ª. 6. Dña. Margarita. 7. Felipe 5º. 8. Dña. María Cristina (este cuadro no tiene marco). 9. Dña.

¹¹⁸ Azofra y Pérez, “La galería de retratos de reyes y reinas de España”, 166-168.

¹¹⁹ Laureano Robles Carcedo, “Unamuno y el Patrimonio Artístico de la Universidad de Salamanca”, *Salamanca: Revista de Estudios* 27-28, (1991): 452.

¹²⁰ Robles, “Unamuno y el Patrimonio Artístico...”, 454.

Juana la loca. 10. Carlos 1o. 11. Fernando 7o. 12. Felipe 2o. 13. Carlos 3o. 14. Carlos 2o. 15. Dña. Margarita. 16. Felipe 4o. 17. Felipe 3o. *Rectores*. 1. D. Vicente Lobo. 2. Sr. Huebra. 3. Sr. San. 4. Sr. Belestá. 5. Sr. La Viña. 6. Sr. Nieto. 7. Sr. Cuesta. 8. Sr. Aguirri. 9. Fundador. *Medallones*. 1. Fr. Luis de León. 2. Pérez Herrera. 3. Domingo de Soto. 4. El Brocense. 5. Fajardo. 6. Francisco Suárez. 7. Diego de Covarrubias. 8. Melchor Cano. *Estatuas*. 1. La Fé. 2. La Justicia. 3. Minerva¹²¹.

Leyendo la relación de obras que salieron del Estudio apreciamos que se citan dos retratos de Carlos V. El primero, en el lote de 1905, especifica que es un retrato al óleo, sin marco y deteriorado. El segundo, que iría en el lote de 1909, solo indica que es un retrato de Carlos I. Gracias a las labores de Ana Castro¹²², sabemos que la única referencia que conserva el Museo Provincial actualmente es que el retrato continuaba inventariado, en 1916, como “El Emperador Carlos de España y V de Alemania, lienzo deteriorado y roto sujeto entre dos bastones”. Y no volverá a ser citado en el siguiente listado de 1970, sobre obras que iban a ser desplazadas a la Casa de las Conchas, ni consta ningún dato más.

Dada la situación, nace la hipótesis de pensar que ese segundo cuadro sería el que estaba mal identificado y en realidad era Felipe II. Pero resulta extraño, porque de Felipe II se cita otro que sale en ese mismo lote de 1909, y según las descripciones de la época, no había dos retratos de Felipe II. Y aunque pareciera que del emperador tampoco, el hecho de que en esta relación se especifique, invita a pensar que sí. Teoría que se refuerza cuando descubrimos que el área de patrimonio de la Universidad Pontificia de Salamanca, esto es el Colegio de la Compañía, conserva un retrato que aun siendo una copia, de cuestionable calidad por cierto, del retrato que Tiziano pintó de la emperatriz Isabel de Portugal, había sido identificada, mediante una cartela añadida en el s. XVIII como doña Urraca, reina de Castilla y León (fig. 22). El hallazgo nos pareció tremendamente curioso, pues de personajes del s. XVI, tan solo conservan un retrato de Felipe II¹²³, y no era habitual que en las galerías de retratos reales se mandase hacer solo uno de la reina consorte, sin que hiciese pareja con el monarca al que se había unido en matrimonio.

¹²¹ Robles, “Unamuno y el Patrimonio Artístico...”, 460-461.

¹²² Ana Castro Santamaría, “Carlos V y la Universidad de Salamanca. Presencia y representación”, en coord. Rafael López Guzmán, Yolanda Guasch Marí y J. Ignacio García Zapata, *Carlos V y las enseñanzas universitarias. Patrimonio y memoria histórica*. (Granada: Editorial Comares, 2022), 58. Agradecemos también al director del Museo Provincial de Salamanca Alberto Bescós que nos recibiese en su despacho y confirmase la información expuesta.

¹²³ Agradecemos al director del Área de patrimonio de la UPSA, José Alberto Conderana, el envío de la imagen del retrato de Isabel, así como el resto de datos facilitados.

Por lo tanto, viendo el vaivén de obras que se produjo en el transcurso del tiempo, no creemos descabellado que del emperador se conservasen dos retratos en la universidad y que uno de ellos, al salir del recinto universitario y pasar por el Museo Provincial, acabará formando parte de las colecciones del Colegio de la Compañía. O incluso al revés, que el retrato del emperador formase parte de la colección de la Compañía, haciendo pareja con el de la emperatriz y que, en un momento dado, esta lo hubiera prestado al Estudio. De forma que, cuando la Comisión Provincial pide nuevas obras a Unamuno, y el retrato sale e ingresa en las colecciones del Museo Provincial, la clerecía termine reclamándolo como propio¹²⁴. Todo esto son hipótesis, claro está. Lo único que podemos afirmar es que, para cuando Emilia Montaner realizó su citada tesis doctoral en 1984, el retrato de Carlos ya no estaba, si es que algún momento estuvo, junto al de Isabel/Urraca que, por entonces, estaba expuesto en la sacristía del colegio¹²⁵.

Del mismo modo que el retrato del emperador permitió perpetuar su memoria dentro del Estudio, otros objetos conservados en los fondos universitarios testimonian la huella material que dejó la intervención imperial en Salamanca. Entre ellos destaca una pieza singular que, aunque más modesta, resulta igualmente significativa dentro del patrimonio del Estudio: una campanilla, conservada en una de las salas del edificio de las Escuelas Mayores, que sigue el modelo tipológico de las campanillas de



Fig. 22. Anónimo. Retrato de Isabel de Portugal, erróneamente identificada como la reina doña Urraca. Óleo sobre lienzo. S. XVIII. Colegio Real de la Compañía de Jesús. Salamanca. España. Copyright Patrimonio Universidad Pontificia de Salamanca.

¹²⁴ No resulta inviable la propuesta, si tenemos en cuenta el hecho de que si la Comisión estaba recibiendo obras de la Universidad, de igual forma podría hacerlo de los Colegios. Su relación con estos queda probada en el mismo documento de Robles Carcedo, en el que informa de la propuesta de declaración de Monumento Nacional al Colegio de San Bartolomé. Robles, "Unamuno y el Patrimonio Artístico de la Universidad de Salamanca", 456.

¹²⁵ Emilia Montaner López, *La pintura barroca en Salamanca*. Vol. II (Tesis doctoral. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1984), 773-774.

Malinas, muy difundidas en el siglo XVI, y cuya presencia se documenta también en otras instituciones de raigambre imperial, como la Universidad de San Marcos de Lima –fundada por el propio Carlos V–, donde se conserva un ejemplar realizado en plata¹²⁶. La campanilla salmantina comparte con ella la inscripción del artífice “IOHANNES” y la fecha de ejecución, 1550, bajo la fórmula habitual: *ME FECIT IOHANNES FINE Aº 1550*. Sin embargo, presenta diferencias notables: está fundida en bronce, al igual que la mayoría de las piezas conocidas, y su programa iconográfico abandona el tema religioso para representar una escena músico-faunística vinculada al mito de Orfeo, prefiguración del Buen Pastor. En ella, Orfeo aparece sentado tocando la lira, rodeado de animales: un león, un ave, un oso y un pelícano, que se aproximan atraídos por su música. La morfología responde al esquema típico: mango de perfil ondulado formado por tres amorfos y cuerpo dividido en tres cenefas, la superior con una flor de lis e inscripción *LOF GOD (VAN) AL*, la central más ancha para la escena y la inferior con los datos y fecha del autor (fig. 23)¹²⁷.

Se desconoce cuándo y cómo llegó la campanilla a los fondos universitarios. Aunque no es el único ejemplar hallado en la diócesis de Salamanca¹²⁸, resulta llamativo que solo dos universidades conocidas –la de San Marcos de Lima, de fundación carolina, y la de Salamanca, tan estrechamente vinculada



Fig. 23. Jan Van den Eyde. Campanilla. Orfebrería. 1550. Escuelas Mayores. Salamanca. España. Fotografía: Miriam Tejero López.

¹²⁶ La tradición oral perpetúa que se trató de un regalo del propio emperador, quien fundó la institución en 1551. Un análisis más extenso puede consultarse en: Miriam Tejero López, *Universidades carolinas: memoria histórica y patrimonio artístico* (Granada: Universidad de Granada, Tesis doctoral, 2024), 228-231.

¹²⁷ José Ramón Nieto González y Eduardo Azofra Agustín, *Inventario artístico de bienes muebles de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2002), 231.

¹²⁸ Eduardo Azofra nos contó que fueron muchas, y en condiciones muy descuidadas, las que se encontraron en la provincia. Hay otra propiedad de la iglesia de San Agustín en Ciudad Rodrigo que formó parte de la exposición “Jesucristo, imágenes del misterio” idéntica a la de la Universidad de Salamanca. VV. AA, *Jesucristo, imágenes del misterio* (Salamanca: Diócesis Ciudad Rodrigo, 2000), 45.

al emperador –conserven este tipo de pieza, lo que refuerza el lazo simbólico entre ambas instituciones dentro del orbe hispánico–.

Carlos V y los colegios

Ahora bien, la huella de Carlos V no se limitó al ámbito simbólico o artístico del Estudio. Su influencia se proyectó también sobre la propia estructura institucional y docente de la universidad, prueba de ello son los colegios. Son dos los colegios que surgen por iniciativa imperial, y que hoy están desaparecidos: el Colegio Trilingüe y el Colegio del Rey. Con respecto al primero, será el visitador Diego Enríquez de Almansa, cuando acuda al Estudio para efectuar una serie de reformas relacionadas con los estatutos de 1538, quien mandé la fundación de un Colegio Trilingüe y otros de Gramática. La fundación fue ratificada por Carlos V, mediante provisión firmada el 5 de septiembre de 1550. Su nacimiento estaba influido por el colegio de la universidad cisneriana, al punto de que el claustro recomendó pasar por Alcalá para informarse y ser capaces de implantar en Salamanca un modelo similar en el colegio de lenguas. Sufrió dificultades económicas que paralizaron el proyecto, y no se consiguió la provisión definitiva que permitía la apertura del Trilingüe hasta finales de 1555. La construcción de su edificio se iniciaría hacia 1556, y lo haría detrás de las Escuelas Menores, no era este el lugar que designó el emperador, en las Casas del Comendador de la Magdalena. La obra del edificio fue paralizada en 1585, por falta de recursos y no se concluyó nunca. Aunque tuvo un aspecto suntuoso y las armas reales estuvieron grabadas en el frontispicio. Durante la primera década de su historia no funcionó bien, pues no se cumplían los estatutos que estructuraban su funcionamiento. Finalmente fue clausurado en 1818¹²⁹.

De otro lado, el Colegio de la Orden Militar de Santiago, o también conocido como Colegio del Rey, e incluso como Colegio de Uclés, igualmente se relaciona con Carlos V, pues este apoyó la fundación del colegio en 1534. Se decide instituir con colegiales que procedían de los conventos de Uclés y de San Marcos de León. No obstante, todavía en las fechas en que se decide fundar, ambos colegios permanecían separados, aunque el colegio de Uclés consideraba su preminencia como cabeza del futuro colegio. Y parece que el propio emperador mismamente lo percibía de tal modo, pues otorgó estatu-

¹²⁹ Ana Carabias Torres, “Evolución histórica del Colegio Trilingüe de Salamanca: 1550-1812”, *Studia Historica. Historia Moderna* 1 (1983), 145-153 y 167.

tos, de fecha desconocida, y que sirven de base a los futuros de 1600¹³⁰. Es probable que esa inclinación mostrada por Carlos V hacia Uclés fuese la que conllevarse el apelativo del Colegio del Rey, como muestra de agradecimiento por parte de la institución. La unión definitiva se producirá en 1562 y la traza del edificio se encargaría a Rodrigo Gil de Hontañón, quien sería nombrado maestro de obras en 1566, estando a su cargo hasta su muerte en 1577. Después tomaría el relevo Juan Gómez de Mora, a quien se debe el patio y la escalera. El edificio desapareció durante la Guerra de Independencia¹³¹.

A nivel informativo, mencionar que Dorado, en su guía salmantina, también atribuye al emperador la fundación del Colegio de la Magdalena en 1536. En realidad, él confirma que Carlos V dio la autorización a D. Mastin Gasco¹³². Pero la fundación del colegio tiene que ver con la bula de 1538 que Paulo III le concede para fundar un Colegio en Salamanca o en Alcalá. La fundación no se formalizó hasta 1545¹³³. Asimismo, Sala Balust concreta que para la fundación del Colegio de San Pelayo, D. Fernando de Valdés había recibido, en 1546, bula de Paulo III y real cédula del emperador. Pero la oposición que encontró por parte de los colegios mayores impidió la realización de su proyecto colegial¹³⁴.

Conclusiones

El estudio de la relación entre Carlos V y la Universidad de Salamanca pone de manifiesto cómo el saber y el poder se entrelazaron durante el s. XVI. La universidad, heredera de una tradición medieval de autonomía eclesiástica, se enfrentó durante el reinado del emperador a un proceso de redefinición que la llevó a convertirse en un instrumento activo de la Monarquía Católica. Bajo el influjo del emperador, el Estudio salmantino vivió una transformación que abarcó todos los ámbitos de su vida institucional: desde la organización interna hasta la expresión artística y simbólica de su identidad.

¹³⁰ Ángela Madrid Medina, "El Colegio Militar de la Orden de Santiago o del Rey de la Universidad de Salamanca. Los estatutos de Carlos I", *Revista de las Ordenes Militares* 11 (2020), 113-114.

¹³¹ Virginia Tovar Martín, "El colegio de la orden militar de Santiago en Salamanca", *Archivo Español de Arte* 49 (1976), 419-420 y 434.

¹³² Dorado, *Historia de la Ciudad de Salamanca*, 288.

¹³³ Rúperez, "Monumentos salmantinos desaparecidos: el insigne colegio de Santa María Magdalena", *Revista de Estudios*, 37 (1996), 106.

¹³⁴ Luis Sala Balust, *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca*, Vol. 2 (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Patronato Menéndez Pelayo, 1963), 165.

No obstante, el vínculo entre la Corona y la universidad no fue inmediato ni armonioso. Tras la revuelta de las Comunidades, la institución mantuvo una posición ambigua, oscilando entre la fidelidad al nuevo monarca y la defensa de sus privilegios. La primera visita de Carlos V en 1522 marcó un momento de prudente acercamiento, en el que el emperador buscó legitimar su autoridad en una de las ciudades más implicadas en el conflicto comunitario. Sin embargo, la relación volvió a tensarse con la llegada de los visitantes reales de 1529 y la redacción de nuevos estatutos, que pretendían someter la elección del rectorado y el gobierno interno del Estudio al control de la Corona. Pese a las resistencias iniciales, este episodio supuso un punto de inflexión hacia una colaboración más estable entre poder real e institución universitaria. En el ámbito jurídico, la formulación y promulgación de los estatutos de 1538 representó, además, una afirmación definitiva de la preeminencia del poder civil sobre el religioso, consolidando así la autoridad del monarca en la regulación académica y administrativa del Estudio.

Este cambio de actitud se manifestó en tres planos complementarios: simbólico, estructural y material, que reflejan el modo en el que la universidad asimiló y reinterpretó su nueva relación con el emperador.

En primera instancia, en el plano simbólico, la reconciliación con la monarquía es palpable a través de los servicios prestados al soberano como las ceremonias, las exequias imperiales y la colocación de su retrato en los espacios académicos. Estos actos no fueron simples gestos protocolarios, sino manifestaciones públicas de adhesión y legitimidad.

En segundo lugar, en el plano estructural y educativo, el espíritu reformador del emperador se plasmó en la fundación y renovación de colegios que ampliaron la oferta formativa del Estudio. Ejemplo de ello son el Colegio Trilingüe, que respondía al ideal humanista de dominar las lenguas sagradas, y el Colegio del Rey. Estas instituciones simbolizan la integración de la universidad en la maquinaria del Imperio, preparando a la élite intelectual que debía sostener la administración religiosa y política de los dominios carolinos.

Por último, en el plano material y artístico, la transformación se hizo visible en el conjunto monumental de las Escuelas Mayores y Menores. La fachada rica, con su denso programa iconográfico, encarna la compleja relación entre poder real, autoridad pontificia y saber académico. En ella confluyen la exaltación del Imperio, la memoria de los Reyes Católicos y la defensa de la identidad universitaria. La fachada de las Escuelas Menores proclama abiertamente la autoridad de Carlos V desplegando sin ambigüedad sus elementos heráldicos como emblemas del nuevo orden político. Y la escalera, con su programa moral y alegórico, representa la ascensión espiritual del

caballero hacia la virtud, trasladando al terreno ético la lección política y cristiana del reinado.

De este modo, la evolución de la relación entre Carlos V y la Universidad de Salamanca puede leerse como un proceso de reconciliación progresiva: del recelo inicial a la cooperación activa, del conflicto jurisdiccional a la colaboración simbólica. La universidad supo adaptarse al nuevo modelo de monarquía sin perder su identidad intelectual, convirtiéndose en un espacio donde el humanismo, la fe y el poder encontraron un equilibrio. De esta simbiosis nació un patrimonio artístico y conceptual que, más allá de las disputas de interpretación, sigue siendo una de las expresiones más altas del pensamiento político y cultural del Renacimiento español.

Referencias

- Albardonero Freire, Antonio J. "Carlos V en la Alameda de Sevilla." En *El Emperador Carlos y su tiempo*. Actas IX Jornadas Nacionales de Historia Militar. Sevilla, 24-28 de mayo de 1999, Madrid: Deimos, 2000, 901-919.
- Alonso Romero, M^a Paz. *Universidad y sociedad corporativa. Historia del privilegio jurisdiccional del estudio salmantino*. Madrid: Tecnos, 1997.
- Andrés Bravo, Pablo. *Portae lucis. Proporciones y cábalas sobre la fachada del Estudio*. Salamanca: Colegio Oficial de Arquitectos de León y Delegación de Salamanca, 2007.
- Archivo Universidad de Salamanca.
- Azofra Agustín, Eduardo, y Manuel Pérez Hernández. "La galería de retratos de reyes y reinas de España." En *Loci et imagines. Lugares e imágenes. 800 años de Patrimonio de la Universidad de Salamanca*, dirigido por Eduardo Azofra y Manuel Pérez Hernández. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013, 157-191.
- Araujo, Fernando. *La Reina del Tormes: guía histórico-descriptiva de la ciudad de Salamanca*. Salamanca: Imp. y Lit. de Jacinto Hidalgo, antes de Cerezo, 1884.
- Benavent, Julia. "El apoyo de Isabel de Portugal a Catalina de Aragón, reina de Inglaterra. Registro de cartas de la emperatriz (AGS Est. Libro 68)." *Hipogrifo. Revista de literatura y cultura del Siglo de Oro* 9 (2021): 431-444.
- Beltrán Llera, Jesús, Martín Rodríguez Rojo, Jesús Martín Martín, y Gonzalo Gutiérrez Garrido. "Regesta de los documentos reales de la Universidad de Salamanca (1243-1833)." *Salmanticensis* 7, Fasc. 1, no. 115 (1960): 8.

- Carabias Torres, Ana. "Evolución histórica del Colegio Trilingüe de Salamanca: 1550-1812." *Studia Historica. Historia Moderna* 1 (1983): 143-168.
- Carabias Torres, Ana, Francisco Javier Lorenzo Pinar, y Claudia Möller Recondo. *Salamanca: plaza y universidad*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2005.
- Castro de Santamaría, Ana. *Juan de Álava, arquitecto del Renacimiento*. Salamanca: Caja Duero, 2002.
- Castro Santamaría, Ana. "Carlos V y la Universidad de Salamanca. Presencia y representación." En *Carlos V y las enseñanzas universitarias. Patrimonio y memoria histórica*, coordinado por Rafael López Guzmán, Yolanda Guasch Marí y J. Ignacio García Zapata. Granada: Editorial Comares, 2022, 47-67.
- Cortés Vázquez, Luis. *Simbolismo de los programas humanísticos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1973.
- Cortés Vázquez, Luis. "AD SUMMUM CAELI". El programa alegórico humanista de la escalera de la Universidad de Salamanca. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1984.
- Cruz, Juan. "Subjetividad. Un enfoque trascendental de Vitoria (1483-1546)." En *Francisco de Vitoria en la Escuela de Salamanca y su proyección en Nueva España*, editado por Virginia Aspe Armella y M^a Idoya Zorroya. Madrid: Ediciones de la Universidad de Navarra, 2014.
- Cruz Rodríguez, Javier. *Salamanca histórico-cultural en la transición del siglo XVI: música y otros elementos en la visita que realizó Felipe II en el año 1600*. Salamanca: Tesis doctoral, 2011.
- Domínguez Casas, Rafael. "La portada rica de la Universidad de Salamanca: precisiones heráldicas y propuesta de lectura." *Goya: Revista de Arte* 347 (2014): 116-133.
- Dorado, Bernardo. *Historia de la Ciudad de Salamanca, aumentada, corregida y continuada hasta nuestros días por D. Manuel Barco López y D. Ramón Girón*. Salamanca: Imprenta del Adelante a cargo de Juan Sotillo, 1863.
- Esteban Lorente, Juan Francisco. "La fachada de la Universidad de Salamanca: crítica e interpretación." *Artígrama* 2 (1985): 77-94.
- Falcón, Modesto. *Salamanca Artística y Monumental o Descripción de sus principales Monumentos*. Salamanca: Establecimiento Tipográfico de D. Telesforo Oliva, 1867.
- Fernández Álvarez, Manuel. *Corpus documental de Carlos V (1516-1539). T. I*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1973.
- Fernández Álvarez, Manuel. "La etapa renacentista, 1475-1555." En *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. 1, editado por Luis Enrique Rodrí-

- guez San Pedro Bezares, 65-68. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018, 65-95.
- Fernández Álvarez, Manuel. "La reforma universitaria." *Studia Historica: Historia Moderna* 2 (2009): 21-46.
- Flórez Miguel, Cirilo. *La fachada de la Universidad de Salamanca: interpretación*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2001.
- García-Bermejo Giner, Miguel. "Carlos V, inspirador e inspiración del programa ideológico tras las celebraciones nupciales salmantinas del príncipe Felipe de 1543." En *Carolus: Homenaje a Friedrich Edelmayer*, coordinado por Francisco Toro Ceballos. Alcalá la Real: Ayuntamiento, 2017, 103-114.
- Gómez López, Consuelo. "La Renovatio Urbis: poder, ciudad y universidad en el siglo XVI." *Espacio, Tiempo y Forma* 9 (1996): 53-76.
- Hernández Sánchez, Gustavo. "Honras fúnebres en la Universidad de Salamanca durante el reinado de Felipe II (1556-1598): Contrarreforma y confesionalización en la génesis del ceremonial barroco." *Erasmus: Revista de Historia Bajomedieval y Moderna* 8 (2021): 71-89.
- Lahoz, Lucía. "La imagen sigilar: el sello del Estudio de Salamanca". *Boletín de Arte* 42 (2021): 109-118.
- Lahoz, Lucía. "Antigüedad y Humanismo en la Portada Rica de las Escuelas". En *Del Humanismo a las humanidades en el Renacimiento: alegorías y representaciones, textos y contextos*, editado por Ana Rodríguez Laiz e Inmaculada Delgado Jara, 397-417. Berlín: Peter Lang, 2024.
- López Torrijos, Rosa. "La iconología y la fachada de la Universidad." En *La Universidad Complutense y las artes: Congreso Nacional, celebrado en la Facultad de Geografía e Historia, los días 30 de noviembre, 1, 2 y 3 de diciembre de 1993*, 137-148. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1995, 137-148.
- Madruga Jiménez, Esteban. *Crónica del Colegio Mayor del Arzobispo de Salamanca. Discurso leído en la apertura del curso académico 1953-1954*. Salamanca, 1953.
- Madruga Real, Ángela. "Magnificencia urbana y Fiesta Real: Salamanca 1543. Elementos simbólicos en torno a la figura del Príncipe." *Anales de Historia del Arte* (2008): 103-120.
- Möller, Claudia. "¿La Audiencia escolástica salmantina comunera?" En *Imperio y tiranía. La dimensión europea de las Comunidades de Castilla*, editado por István Szászdi León Borja y María Jesús Galende Ruiz. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2013, 61-82.

- Möller Recondo, Claudia. *Comuneros y universitarios, hacia la construcción del monopolio del saber*. Argentina: Miño y Dávila Editores, 2004.
- Möller Recondo, Claudia. "Carlos V y la Universidad de Salamanca." En *Congreso Internacional. Carlos V. Europeísmo y Universalidad*, vol. 5. Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2001, 429-460.
- Möller Recondo, Claudia. "Las lecturas de un grupo de poder: los Estatutos hechos por la Universidad de Salamanca en 1548." En *Educación y transmisión de conocimientos en la historia*, coordinado por Ángel Vaca Lorenzo, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001, 147-173.
- Montaner López, Emilia. *La pintura barroca en Salamanca. Vol. II*. Tesis doctoral. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1984.
- Nieto González, José Ramón, y Eduardo Azofra Agustín. *Inventario artístico de bienes muebles de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2002.
- Parker, Geoffrey. *Carlos V. Una nueva vida del emperador*. Barcelona: Planeta, 2019.
- Pereda, Felipe. *La arquitectura elocuente. El edificio de la Universidad de Salamanca bajo el reinado de Carlos V*. Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000.
- Pérez, Joseph. *La Revolución de las comunidades de Castilla (1520-1521)*. Madrid: Siglo XXI, 1977.
- Rodríguez G. de Ceballos, Alfonso. *Guía de Salamanca*. Madrid: Ediciones Lancia, 1989.
- Rodríguez San Pedro Bezares, Luis Enrique. "Evolución del corpus legislativo de la Universidad de Salamanca (ss. XV-XVIII). Estado de la cuestión." *Estudios de Historia Social y Económica de América* 16-17 (1998): 573-582.
- Rodríguez San Pedro Bezares, Luis Enrique. "Universidad de la Monarquía Católica." En *Historia de la Universidad de Salamanca*, vol. 1, editado por Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares, 98. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2018, 97-146.
- Robles Carcedo, Laureano. "Unamuno y el Patrimonio Artístico de la Universidad de Salamanca." *Salamanca: Revista de Estudios* 27-28 (1991): 445-470.
- Salord Bertrand, Manuel María. *La influencia de Francisco de Vitoria en el derecho indiano*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense, 2001.
- Sánchez Reyes, Enrique. *La fachada universitaria salmantina y sus secretos*. Salamanca: Cervantes, 1971.

- Sendín Calabuig, Manuel. *El Colegio Mayor del Arzobispo Fonseca de Salamanca*. Tesis doctoral. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1977.
- Soriano, Irene. "Emblemas del Siglo de Oro en Salamanca." En *Salamanca en la Edad de Oro*, coordinado por Conrad Kent, 152-157. Salamanca: Librería Cervantes, 1995, 125-174.
- Tejero López, Miriam. "La última batalla del emperador del mundo." *Imafronte* 29 (2022): 1-10.
- Tovar Martín, Virginia. "El colegio de la orden militar de Santiago en Salamanca." *Archivo Español de Arte* 49 (1976): 417-434.
- Ugarte Fernández, Maria. "Estatutos de la Universidad de Salamanca: la reforma de 1550-1551." *Studia Historica: Historia Moderna* 7 (2009): 687-705.
- Valero García, Pilar. "Nuevo criterio sancionador de los estatutos de 1538 de la Universidad de Salamanca." *Studia histórica. Historia Moderna* 7 (1989): 667-686.
- Valero García, Pilar. *La Universidad de Salamanca en la época de Carlos V*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1988.
- Valero García, Pilar. "Servicio del estudio salmantino a la corona." En *Actas del I Congreso Historia de Salamanca, T. II*, 296-299. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 1992.
- Valero García, Pilar. "Un aspecto del rectorado de Fernán Pérez de Oliva: pretendidos estatutos de la Universidad de Salamanca bajo su mandato." *Studia Historica: Historia Moderna* 4 (2009): 51-74.

El Colegio universitario de San Millán en Salamanca. Formación académica y vida estudiantil durante la Edad Moderna (1537-1772)

The University College of San Millán in Salamanca.
Academic Training and Student Life during the Early
Modern Age (1537-1772)

Álvaro Rodríguez Martín
Universidad de Salamanca
ORCID ID: 0000-0002-6001-9868

Recibido: 09/06/2025
Aceptado: 14/10/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10025

Resumen: El Colegio universitario de San Millán fue una de las instituciones de formación y recepción de estudiantes más destacadas de la ciudad de Salamanca durante la Edad Moderna. Así las cosas, la vida colegial en este tipo de instituciones no fue ajena a las dinámicas académicas que se dieron en otros espacios como las aulas o los barrios propiamente universitarios. En este contexto se estudian las características de esta institución colegial a través de algunas claves sobre sus miembros tales como el proceso de admisión, el número de colegiales y los tipos de becas, la procedencia geográfica y la condición so-

Abstract: The University College of San Millán was one of the most important institutions for the training and reception of students in the city of Salamanca during the Modern Age. Thus, collegiate life in this type of institution was not unrelated to the academic dynamics that took place in other spaces such as the classrooms, or the university quarters. In this context, the characteristics of this collegiate institution are studied through some key aspects of its members, such as the admission process, the number of students and the types of scholarships, geographical origin and socio-economic status, between

*alroma@usal.es

cioeconómica, entre 1537 y 1772. Todo ello es posible gracias a la documentación generada en paralelo tanto por la Universidad de Salamanca como por los órganos de poder del colegio, que mantenían un firme control sobre sus matriculados.

Palabras clave: Universidad de Salamanca, Colegio de San Millán, colegiales, vida estudiantil, siglo XVII.

1537 and 1772. All this is possible thanks to the documentation generated in parallel both by the University of Salamanca and by the college's organs of power, which maintained firm control over their enrolments.

Key words: University of Salamanca, Colegio de San Millán, collegiate students, student life, 17th.

Introducción

La Universidad de Salamanca es la institución de educación superior más antigua del ámbito hispánico desde 1218 cuando Alfonso IX de León patrocinó la escuela catedralicia dando lugar a lo que hoy en día se conoce como el Estudio salmantino¹. A lo largo de su historia cabe mencionar otros hitos como la concesión del privilegio del fuero a través de la Carta Magna de Alfonso X El Sabio en 1254 o la *licentia ubique docendi* por la que el Papa Alejandro IV permitió, desde 1255, que los grados por Salamanca tuvieran validez en todo el orbe². En consecuencia, tanto la Monarquía como la Iglesia constituyeron pilares fundamentales para el desarrollo de la Universidad de Salamanca a lo largo de la Edad Media y de la Edad Moderna. De hecho, buena prueba de ello es la presencia regia y eclesiástica en la fachada plateresca que preside el patio de Escuelas Mayores.

Bajo este pretexto la institución salmantina ha dado lugar a una larga trayectoria de estudios en las últimas décadas que culminan en los seis tomos publicados bajo el título *Historia de la Universidad de Salamanca*³. En este caso se trata de una obra que agrupa más de noventa trabajos dedicados a la historia institucional, política, económica y sociocultural de este centro a las orillas del río Tormes. En paralelo a estas investigaciones han surgido no pocos intereses sobre otros temas, desde personajes que alcanzaron puestos de representación en las administraciones civil y eclesiástica, hasta

¹ Cabe mencionar la existencia efímera del Estudio General de Palencia, patrocinado por Alfonso VIII y el obispo Tello Téllez. Este tema ha suscitado no pocos debates en torno a su origen, desarrollo, financiación o desaparición, tal y como señalan los trabajos de María Jesús Fuente Pérez.

² Antonio García y García, "Génesis de la Universidad, siglos XIII-XIV", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. L. E. Rodríguez-San Pedro Bezares (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002), 24.

³ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, *Historia de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002-2018).

la influencia salmantina en Hispanoamérica o las instituciones vinculadas como los colegios universitarios⁴.

Sobre estos últimos, en la historiografía de las universidades los colegios universitarios y sus miembros han recibido una importante atención debido a tres razones. En primer lugar, su presencia en las aulas universitarias hizo que, en algunos lugares como en Salamanca, fueran un grupo influyente y con fuerte representación. En segundo lugar, la heterogeneidad del conjunto de colegios universitarios enriquece el estudio sobre aspectos de la vida estudiantil, tanto desde el punto de vista de la formación académica como de las tradiciones o costumbres internas. Y, por último, el estudio de los colegiales, así como de sus proyecciones y características de grupo, permite investigar sobre la impronta universitaria dentro de otras instituciones, ambientes y espacios de la Edad Moderna.

Los estudios sobre los colegios universitarios de la Universidad de Salamanca fueron encabezados por Sala Balust, que se acercó desde un punto de vista normativo a estas instituciones mediante la edición y transcripción de los ceremoniales y constituciones en la década de 1960⁵. Más tarde fueron apareciendo otros trabajos sobre los colegios mayores salmantinos, que han recibido una importante atención en comparación con los menores. En este caso cabe destacar a Carabias Torres que desde la década de 1980 se ha encargado del estudio sistemático del Colegio de San Bartolomé (1401), Colegio de Cuenca (1500), Colegio de Santiago el Zebedeo (1519) y Colegio de Oviedo (1521)⁶.

En relación con esto último Cuart Moner también trabajó sobre estos colegios mayores⁷, e hizo lo mismo sobre el Colegio de San Clemente los Españoles de Bolonia, un línea de trabajo que sería continuada posteriormente por otros como Javier García Martín⁸. Más recientemente, Lario Ramírez ha

⁴ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares ha coordinado desde el año 2006 hasta el 2015, junto Juan Luis Polo Rodríguez, la colección titulada *Miscelánea Alfonso IX*. En total se trata de 15 volúmenes en los que se estudia la Historia de las universidades hispánicas, con especial atención al caso salmantino.

⁵ Luis Sala Balust, *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca*, 4 vols. (Madrid, CSIC, 1962-1966).

⁶ Ana Carabias Torres, *Colegios mayores: centros de poder* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca y Diputación Provincial de Salamanca, 1986).

⁷ Baltasar Cuart Moner, "Un grupo singular y privilegiado: los colegiales mayores", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002), 503-536.

⁸ Javier García Martín, "Salamanca y el Colegio de los España en Bolonia. Siglos XIII-XX", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 3, tomo 2. Saberes y confluencias), ed.

publicado sobre la historia de los colegios universitarios a partir de un enfoque comparado y pormenorizado⁹. Sobre los colegios menores salmantinos es preciso mencionar a Andrea Clarke, cuya tesis doctoral, todavía inédita, abordó este tema¹⁰. Sin embargo, este vacío ha sido parcialmente cubierto gracias a algunos estudios previos como los de los colegios menores de San Pelayo¹¹, Santa Catalina¹², Nuestra Señora de la Concepción¹³ o el de Pan y Carbón¹⁴.

En suma, a pesar de que todavía quedan algunas parcelas por investigar, las instituciones colegiales han sido ampliamente estudiadas en Salamanca, al igual que en otras ciudades del Antiguo Régimen como Valladolid, donde destacan varios trabajos sobre el Colegio Santa Cruz publicados por Sobaler Seco¹⁵, o Alcalá de Henares, donde destaca el Colegio Mayor de San Ildefonso, que ha sido estudiado, entre otros, por Gutiérrez Torrecilla¹⁶, González Navarro¹⁷, Gar-

Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca), 2006: 1193-1227.

⁹ Dámaso de Lario Ramírez, *Escuelas de imperio: La formación de una élite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)*, (Madrid: Dykinson, 2019).

¹⁰ Andrea Clarke, "Los colegios menores en la Edad Moderna", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002), 537-561.

¹¹ Ángel Weruaga Prieto, "El colegio de San Pelayo de Salamanca: procedencia social de sus miembros (1660-1668)", *Studia historica. Historia Moderna*, no. 8 (2009): 267-278.

¹² Francisco Borraz Girona, *El Colegio de Santa Catalina de la Universidad de Salamanca: (1594-1780)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1962).

¹³ Miguel Ángel Martín Sánchez, *Historia y pedagogía del Colegio Menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007).

¹⁴ Arsenio Dacosta Martínez, José Ángel Lema Pueyo, Miguel Ángel Anxo Pena, Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, *Nuevos documentos para la historia del «Colegio Viejo» de la Universidad de Salamanca, vulgo «Pan y Carbón» (1378-1503)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018).

¹⁵ María Ángeles Sobaler Seco, "Colegio Mayor de Santa Cruz de Valladolid. Fuentes y líneas de investigación", en *Universidades hispánicas: modelos territoriales en la Edad Moderna (Santiago, Toledo, Sevilla, Barcelona y Huesca)*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007), 71-95.

¹⁶ Entre otros estudios: Luis Miguel Gutiérrez Torrecilla, "Relaciones institucionales entre el Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá y las autoridades eclesiásticas del arzobispado de Toledo. Tensiones y conflictos en la Edad Moderna", *Anales Complutenses*, no. 25 (2013), 237-280; "Los colegiales del Colegio Mayor de San Ildefonso (1508-1786)", *Anales Complutenses*, no. 6-7, (1994-1995), 99-121; *Catálogo biográfico de los colegiales y capellanes del Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá (1508-1786)* (Alcalá de Henares: Ediciones Universidad Alcalá de Henares, 1992).

¹⁷ Ramón González Navarro, *Felipe II y las reformas constitucionales de la Universidad de Alcalá de Henares*, (Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 1999); *Universidad y economía: el Colegio Mayor de San Ildefonso de Alcalá de Henares (1495-1565)*, (Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, 1998).

cía Oro¹⁸ o Gómez García¹⁹. Por su parte en el ámbito hispanoamericano la presencia de colegios universitarios también se ha hecho eco dentro de la investigación, especialmente los de filiación salmantina como el Colegio de San Martín de Lima, el Colegio de San Ildefonso de México o el Colegio de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá²⁰.

1. Los alojamientos estudiantiles en torno a la Universidad de Salamanca durante la Edad Moderna

Durante la Edad Moderna los espacios académicos en Salamanca no se circunscribieron exclusivamente a lugares como las aulas, donde se impartieron diferentes materias como derecho, medicina, teología o lenguas, sino que su alcance fue más allá: desde los barrios de viviendas y las zonas de esparcimiento, como tabernas o casas de mancebía, hasta el denominado como sector universitario, que era el entramado de calles situadas en los alrededores de las Escuelas Mayores y en torno a las cuales se desarrolló la vida universitaria en el día a día²¹.

Atendiendo a los espacios domésticos donde los estudiantes vivieron y residieron durante sus años de estudio en la ciudad existieron varias realidades entre las cuales destacaron los colegios²². Así, los universitarios que llegaron a Salamanca en estas centurias tuvieron diferentes opciones según sus preferencias, pero también en función de sus posibilidades económicas. En primer lugar, estuvieron los pisos de estudiantes –también conocidos como “repúblicas” o “compañías”– con una distribución de varios cuartos individuales y compartidos donde se alojaban los estudiantes que, por lo ge-

¹⁸ José García Oro, *La Universidad de Alcalá de Henares en la etapa fundacional (1458-1578)*, (Santiago de Compostela: Independencia editorial, 1992); José García Oro y María José Portela Silva, *Los Reyes y la Universidad de Alcalá en el siglo XVI. Las visitas reales*, (Santiago de Compostela: Eco Franciscano, 1999).

¹⁹ Gonzalo Gómez García, *El humanismo español en la primera mitad del XVI. La Universidad de Alcalá entre Cisneros y el Concilio de Trento (1517-1545)*, (Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, 2023).

²⁰ Águeda Rodríguez Cruz, *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1977).

²¹ María Eva Gutiérrez Millán, *Imagen de la ciudad de Salamanca (1500-1620) a través de los papeles del legado Ricardo Espinosa Maeso* (Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos, 2007), 127-141.

²² Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Roberto Martínez del Río, *Estudiantes de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008), 25-29.

neral, mantuvieron relaciones de amistad y el lugar de procedencia²³. Esta práctica recuerda al asociacionismo estudiantil a través de las denominadas “naciones”, es decir agrupaciones de apoyo y defensa mutua dentro de la universidad basadas en los lazos de paisanaje²⁴.

En segundo lugar, estuvieron las gobernaciones que fue un tipo de alojamiento en el que una persona acogía en su casa a una serie de estudiantes con el fin de obtener unos ingresos extra. Además, incluía una especie de pensión completa en la cual los estudiantes tenían servicio de limpieza y de comida. En la misma línea con esta modalidad se encuentran los pupilajes que fueron pisos de estudiantes con estos mismos servicios, pero cuya diferencia estriba en el papel que el casero toma en relación con los estudiantes que tiene alojados en casa²⁵. Así pues, el pupilero actúa como un tutor que mantiene un cierto control sobre la vida privada del estudiante para asegurar su éxito académico y personal, mientras que el casero de las gobernaciones no lo hace. No obstante, a causa de este control, los pupilajes solían ser espacios donde el conflicto fue habitual llegando incluso a los tribunales de la justicia escolástica²⁶.

Luego estuvieron los mesones y posadas que además de servir comidas también disponían de habitaciones para acoger jóvenes. La vida en estos lugares debió ser más ajetreada, pues el bullir estudiantil junto con la presencia de vecinos de la ciudad los convirtió en lugares de habitual encuentro en los que el ambiente no siempre fue el más idóneo. Los gritos, las voces, las bebidas alcohólicas, y las peleas que de ellas pudieron derivarse, hicieron que este tipo de alojamientos fueran menos escogidos ya que, a pesar de tener un menor coste económico, conllevaron una serie de condiciones que no todos estuvieron dispuestos a asumir.

²³ Ana Castro Santamaría y María Nieves Rupérez Almajano, “Patrimonio desaparecido. fuentes y métodos para la investigación de la arquitectura colegial”, en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 4. Vestigios y entramados), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 2009), 272.

²⁴ Algunos ejemplos de estudios sobre naciones de estudiantes: Francisco Javier Rubio Muñoz, “La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica”, *Norba: Revista de Estudios*, no. 24 (2011): 225-256; Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, “La nación de Vizcaya en las Universidades de Castilla, ss. XVI-XVIII”, *Revista de Historia Moderna*, no. 20 (2002): 11-46.

²⁵ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, “Pupilajes, gobernaciones y casas de estudiantes en Salamanca (1590-1630)”, *Studia Historica. Historia Moderna*, no. 1 (1993): 185-210.

²⁶ Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca (en adelante AUSA), Audiencia escolástica, exp. 3012BIS, leg. 41. Este es el caso del licenciado Robles con el estudiante Alonso de Munguía, quien no saldó sus deudas de alimentos y hospedaje durante su estancia en la casa del primero, lo que provocó un conflicto entre ambos que llegó a manos de la Audiencia escolástica de la Universidad de Salamanca.

Así las cosas, mientras que los estudiantes manteístas hicieron uso de estos alojamientos, los conventuales y colegiales hicieron lo propio en conventos y en colegios universitarios de la ciudad de Salamanca²⁷. En ambos casos, los estudiantes se tuvieron que acoger a las normas internas, desde el horario diario y el vestido, hasta la asistencia a las prácticas formativas como lecciones, generalmente de teología o de derecho, que eran supervisadas por un lector. En los conventos y en los colegios la vida fue austera y se desarrolló bajo un control muy rígido que, en la teoría, limitaba el comportamiento y exigía unos códigos de conducta específicos. Aunque esto no fue del todo así, pues los abusos, conflictos y escándalos ocurrieron llegando incluso a involucrar a los altos cargos de estas instituciones²⁸.

Además gracias a los libros de matrículas de la Universidad de Salamanca se sabe que hubo una variedad de carismas religiosos presentes en la ciudad que ofrecieron alojamiento y formación. De este modo, los dominicos, carmelitas, benedictinos, agustinos, trinitarios, mercedarios, premonstratenses, jerónimos, jesuitas, agustinos o benedictinos, entre otros, fueron órdenes receptoras de escolares. Por su parte, los colegios universitarios pueden dividirse en dos grupos en función de su prestigio y privilegios. En consecuencia, por un lado estuvieron los colegios mayores y, por otro lado, los colegios menores. En el caso de estos últimos, algunos de ellos fueron el Colegio de San Millán, San Pelayo, Santo Tomás Cantuariense, Santa María Magdalena, Santa Catalina, Monte Olivete, etcétera. Complementariamente, hubo colegios de las órdenes militares como el de los Comendadores de la Orden de Alcántara, los de San Juan, los de Calatrava o los de Santiago, cuya presencia también destacó en la ciudad²⁹.

La variedad de alojamientos pone de relevancia que a lo largo de los siglos XVI y XVII, coincidiendo con el periodo álgido del Estudio salmanti-

²⁷ Sobre esta cuestión existe una amplia colección de estudios: Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez, *Universidades Hispánicas: Colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna* (tomo 1) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 2008); Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez, *Universidades Hispánicas: Colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna* (tomo 2) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 2009).

²⁸ AUSA, Audiencia escolástica, exp. 3012BIS, leg. 47. Tal y como señalan los procesos judiciales iniciados por la Audiencia escolástica algunos rectores como el de los trinitarios descalzos incurrieron en impagos a vecinos de la ciudad. Así las cosas, en el año 1613 Catalina de la Carrera Anaya, viuda de Gómez de Tortoles, le denuncia ante los tribunales universitarios por los réditos de un censo que le debían, consiguiendo una resolución favorable tras un pleito de casi un año.

²⁹ AUSA, Libros de matrículas, 312, fol. 4v-11v. En el siglo XVII aparecen en los libros de matrículas a partir de esta referencia.

no, hubo múltiples formas de vivir la vida universitaria. Si bien, cabe decir que existieron diferencias socioeconómicas por las cuales ser colegial, por ejemplo, fue una característica diferencial. El limitado número de becas y la realidad cambiante a la que estuvieron expuestos estos centros los configuró como espacios de poder y socialización, tal y como expresó Andrea Clarke en uno de sus trabajos³⁰:

[...] la realidad de los colegios menores en la Edad Moderna demuestra cómo éstos se fueron apartando de las intenciones y objetivos de sus fundadores. Este cambio fue provocado por las exigencias de las élites sociales, que se aprovecharon de los colegios [...] para imponer sus ambiciones de promoción.

Con el paso del tiempo los colegiales crearon redes de contacto dentro de las filas de la administración civil y eclesiástica lo que hizo que estas instituciones fueran beneficiadas por sus antiguos moradores. De ahí que los lazos y parentelas políticas trazadas en el periodo universitario fueran determinantes a la hora de tomar decisiones, nombrar funcionarios o favorecer a un determinado sector.

2. Don Francisco Rodríguez de Varillas y la fundación del Colegio de San Millán

En 1517 finalizaron en Salamanca las obras del edificio conocido como la Casa de las Conchas que se encuentra ubicada a escasos metros de otros edificios insignes como el de la Compañía de Jesús o las Escuelas Mayores de la universidad. Un año más tarde, en 1518, uno de los canónigos de la ciudad, Don Francisco Rodríguez de Varillas, fundó el Colegio de San Millán por confirmación del papa León X³¹, quién tuvo una política muy activa con el mundo de la cultura y de la formación gracias a sus contactos con la familia Médici.

Sobre la vida de este personaje no se sabe todavía mucho, si bien a través de algunas cartas y documentos personales es posible afirmar que tuvo una gran actividad por la que estableció vínculos y redes de apoyo dentro y fuera del clero³². No obstante, una de las fuentes más representativas de esta figura es un retrato custodiado en el Colegio del Arzobispo de la ciudad de

³⁰ Andrea Clarke, "Los colegios menores...", *op. cit.*, 561.

³¹ José Ramón Nieto González, *La Universidad de Salamanca. Colegios y Casas-Palacio* (Salamanca: Gruposa, 2003), 44

³² AUSA, *Colegios universitarios*, 2098/2. La documentación está mezclada con la de los primeros cargos del Colegio de San Millán, si bien la correspondencia de Rodríguez de Varillas llega hasta finales de la década de 1530, época en la que falleció.

Salamanca en el que destacan una serie de detalles que revelan algunas claves sobre su vida³³. Este óleo sobre lienzo, que data de comienzos del siglo XVIII, tiene en su parte inferior el nombre del canónigo quien aparece vestido con muceta roja, birrete negro y portando un anillo en el dedo índice, acorde a su estatus catedralicio. También lleva una cruz en el pecho, aunque llama la atención su rostro mortecino y apagado, que se suma a una mirada caída y pérdida.

Rodríguez de Varillas aparece sentado en una silla y su cuerpo se orienta hacia el lado derecho. A la vez está apoyado en una mesa sobre la cual aparecen una serie de objetos como un tintero con una pluma y un reloj de arena, que podría representar el ideal barroco de *tempus fugit* o de *vani-tas*. También aparecen una serie de libros de contenido religioso de entre los cuales destaca especialmente uno que se encuentra abierto con una inscripción que reza “*Nemo tibi Christum potestant ferre nisi te illi auseras*”; es decir “Nadie puede llevarte a Cristo, a menos que tú mismo se lo permitas”.

Precisamente, esta consigna se vincula de forma indirecta con la fundación de San Millán en cuyas normativas se especifica cómo una de las máximas del colegio es que los colegiales emilianenses “reciban con amor fraternal en Cristo (...), para que, viviendo en este lugar, vivan bien y santamente, progresen en las virtudes y en las letras”³⁴. Con estas palabras queda clara la interrelación entre la formación académica y la espiritual, una cuestión que se hace presente en el ideario del colegio desde sus inicios. Sobre esto último, se destacan las lecciones de teología y los debates que se celebraron como parte de las actividades pedagógicas del colegio, cuya asistencia fue obligatoria.

En la parte superior derecha del cuadro aparece un escudo coronado con un sombrero eclesiástico y unos cordones pontificales cuya heráldica no haría alusión a la familia Rodríguez de Varillas, sino a la de los Arce³⁵. En este sentido, hay una confusión entre ambos linajes debido a que, a principios del siglo XVIII, el Colegio de San Millán se fusionó con el Colegio de los Ángeles –entre otros–, fundado por Jerónimo de Arce en 1563, de manera que ambos centros pasaron a ocupar el actual espacio de la Biblioteca de Santa María de los Ángeles, situada en la calle Libreros³⁶.

³³ María Nieves Rupérez Almajano, *La Universidad y los Colegios seculares*, en Eduardo Azofra Agustín y Manuel Pérez Hernández, *Loci et imagines: imágenes y lugares : 800 años de patrimonio de la Universidad de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013), 222.

³⁴ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, *op. cit.*, 211-212.

³⁵ María Nieves Rupérez Almajano, *La Universidad...*, *op. cit.*, 215.

³⁶ Miguel Ángel Martín Sánchez, “La reforma ilustrada del Colegio de Huérfanos de Salamanca”, *Salamanca: Revista de Estudios*, no. 53 (2006): 51-70. Las uniones entre colegios

Sin embargo no es la única confusión que tiene esta pintura, dado que se perciben otras incorrecciones como por ejemplo el báculo borrado, y sustituido por un memorial escrito a mano, o la mitra que en un principio fue pintada y luego se redujo dando lugar a un birrete. Quizás, la explicación de todos estos cambios se deba a una resignificación a partir de la cual se busca presentar a Rodríguez de Varillas más vinculado al gremio universitario, a la vez que al clero. En cualquier caso, esta obra es de un valor inestimable por ser una de las escasas representaciones de este personaje que tanta importancia tuvo para la creación y consolidación de este colegio universitario.

Sin embargo, a pesar de la justificación académica que parece rodear la fundación y trayectoria de estas instituciones, la realidad vas más allá y es que su creación se hizo también para proteger el patrimonio económico de sus patronos. Y, de hecho, así lo confirman algunos estudios como los de Carabias Torres para el caso de los colegios universitarios mayores en la ciudad de Salamanca³⁷. En torno a todas estas cuestiones, Rodríguez de Varillas fundó San Millán en las inmediaciones de la iglesia que lleva el mismo nombre, y en sus últimas voluntades especifica tres motivaciones³⁸.

En primer lugar, el colegio buscó ser un centro de acogida y formación integral para estudiantes pobres pues el canónigo consideró que “entre las calamidades humanas la pobreza de la ignorancia no es una pérdida menor”, una idea que repite más tarde cuando afirma que “sin virtud y paz, los estudios no pueden prosperar, por mucho que se disponga de un edificio o una gran dotación”. De hecho, incluso reflexiona sobre la precaria situación del clero, de ahí que considere que los jóvenes que se quieren formar en teología no lo hagan porque “difícilmente pueden prosperar sin una ayuda como esta [beca colegial]”.

En segundo lugar, Rodríguez de Varillas alude a la justificación divina al considerar que el Colegio de San Millán se hizo “para la gloria y alabanza

menores en Salamanca fueron habituales en la Edad Moderna debido a la falta de recursos y de estudiantes. Algunos ejemplos fueron la unión de los colegios de Santa María de Burgos y Santo Tomás, en 1648, y dos años más tarde, en 1650, la unión del de San Pedro y San Pablo y San Millán. En relación a la fusión que se produjo en el año de 1700 se destaca la concordia entre los colegios de Santa María de los Ángeles, Pan y Carbón, San Millán, Monte Olivete, Santa Cruz de Cañizares y Santo Tomás. En definitiva, estrategias de asistencia mutua que se aceleran desde mediados del siglo XVII fruto de las dificultades económicas y el recelo de la población manteísta a los estudiantes colegiales.

³⁷ Ana María Carabias Torres, “Evolución histórica del colegio mayor del siglo XIV al XXI”, *REDEX. Revista de educación de Extremadura*, no. 5 (2013): 69.

³⁸ Las tres intenciones se citan en: Luis Sala Balust, *Constituciones, I, ..., op. cit.*, 211-212.

de Cristo Jesús, quien a mí [Francisco Rodríguez de Varillas], que soy el más débil y humilde de todos, me ha concedido poder realizarlo". Tras esta afirmación se desprende el compromiso para glorificar a Dios a través de las virtudes de la debilidad y humildad³⁹. En tercer lugar, y relacionado con la idea de proteger el patrimonio, Rodríguez de Varillas habla del mecenazgo universitario que ejerció con la fundación del colegio. Así, este proyecto asistencial y educativo se llevó a cabo "con el fin de rendir homenaje a nuestra ciudad y provincia". De ello se podría deducir que el fundador fue consciente del peso que Salamanca ejerció en el contexto de su época: un enclave de frontera con Portugal con una universidad, en aquel momento tres veces centenaria, cuyos bachilleres, licenciados y doctores engrosaron las filas de la administración civil y religiosa a ambos lados del Atlántico.

En este sentido, el Colegio de San Millán contribuyó al proceso de colonización espacial que el sector universitario realizó a lo largo de los siglos⁴⁰. Otros grupos de poder como el eclesiástico, el municipal y el privado –noble– también hicieron lo propio en la ciudad en tanto que cada uno tuvo su propia área de influencia⁴¹. Si bien, estas delimitaciones fueron, en muchos casos, ficticias y buena prueba de ello son los habituales conflictos derivados de la convivencia y coexistencia en una ciudad como Salamanca, donde existieron una amplia variedad de perfiles sociales marcados por las diferencias en el privilegio.

3. Vida y formación estudiantil en San Millán a través de las constituciones de 1537

La edad media de los colegiales en la Edad Modernidad solía oscilar entre los 14 y los 35 años⁴². Este camino de juventud universitaria condujo a muchos varones a experimentar cambios a nivel vital, intelectual y social⁴³. Todo ello gracias a las becas otorgadas por centros como el Colegio de San Millán que

³⁹ Esta idea recuerda a la segunda carta a los Corintios cuando Pablo relata las palabras de Jesucristo "Mi gracia te basta, porque mi poder se perfecciona en la debilidad". La referencia completa en: CO, 12: 9-10.

⁴⁰ Francisco Javier Rubio Muñoz y Cristo José de León Perera "Más allá de las aulas. La configuración del espacio extrauniversitario de Salamanca durante la Edad Moderna", *Tiempos modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, no. 11 (2021): 335-356.

⁴¹ María Eva Gutiérrez Millán, "El espacio urbano en la ciudad de Salamanca, escenario físico de un equilibrio de poderes". *Revista de Estudios Extremeños*, 57 (1), 181.

⁴² Andrea Clarke, "Los colegios menores...", *op. cit.*, 541.

⁴³ Margarita Torremocha Hernández, *La vida estudiantil en el Antiguo Régimen*, (Madrid: Alianza Editorial, 1998), 21-22.

incluían habitación y comida, los dos elementos fundamentales para cubrir necesidades básicas.

El ritmo de vida estuvo normativizado mediante constituciones redactadas por Francisco Rodríguez de Varillas y publicadas en 1537 por los bachilleres don Luis Alonso y Luis de Torquemada. En ellas se plasmó cómo debía ser el día a día de los estudiantes becados, el cual comenzaba al amanecer, en torno a las 6 o 7 de la mañana, con una oración de Laudes en la capilla. A continuación, los colegiales se preparaban para acudir a las aulas de la universidad donde la primera clase tenía lugar sobre las 9 de la mañana –conocida como lección de Prima⁴⁴–.

Si la lección no se retrasaba podían regresar pronto al colegio gracias a la proximidad que separa las Escuelas Mayores de San Millán, ambos lugares situados en la calle Libreros. En torno a las 10 de la mañana en verano, y a las 11 en invierno, sonaba la campanilla lo que significaba que el rector llamaba a convocatoria a los miembros del colegio para ofrecer la primera comida del día (Constitución 35). El orden de los asientos estaba diferenciado, pues la dignidad del rector debía ocupar el sitio principal. A continuación los colegiales podían sentarse en orden de antigüedad o de rango, teniendo en todo caso preferencia los primeros. A continuación se realizaba la bendición y, tras ello, se rezaba el *Requiem aeternam* junto con el salmo *De profundis* por las almas del fundador y los antiguos colegiales:

“Te rogamos, Dios omnipotente, que ordenes que las almas de tu siervo Francisco, sacerdote y fundador de este Colegio, y de sus padres, hermanos y antecesores, y de sus benefactores, sean participantes de la eterna bienaventuranza junto a la congregación de los justos.”⁴⁵

Tras realizar estos rezos el rector daba la orden para que la comida saliera de cocinas. Solían ser dos platos servidos por los criados del colegio, que eran personas expectantes de un beca colegial que mientras tanto trabajaban en el mismo⁴⁶. Siempre debían comenzar por los laterales y terminar

⁴⁴ Francisco Javier Rubio Muñoz, *La República...*, op. cit., 76.

⁴⁵ Luis Sala Balust, *Constituciones, I...*, op. cit., 226. La cita original: “Praesta, quaesumus, omnipotens Deus, ut animas famuli tui Francisci sacerdotis, hujus Collegii fundatoris et parentum, fratrum et majorum, benefactorum suorum, in congregatione justorum aeternae beatitudinis jubeas esse consortes”.

⁴⁶ Según el Diccionario de Covarrubias los familiares de los colegios universitarios son “allegados de la casa (...) tienen una manera de sirvientes, que acuden a la comunidad no sirviendo en particular a ninguno de los Colegiales”. Véase en: Sebastián Covarrubias, *Tesoro de la lengua castellana o española* (Madrid: Imprenta de Luis Sánchez, 1611), 397.

en el rector, al cual todos debían esperar a que fuera servido. Las raciones también estaban controladas y para justificarlo se apelaba al Evangelio de San Lucas cuando se cita: “Mirad por vosotros mismos, no sea que vuestros corazones se emboten con el vicio y la embriaguez”⁴⁷.

En torno a la dieta colegial consistía en una porción de carne de vaca, ternera o carnero, y de beber había vino mezclado con agua. Estas raciones eran más abundantes en la comida que en la cena, y lo mismo ocurría en épocas de festividad cuando las porciones solían ser más generosas de lo normal (Constitución 38)⁴⁸. Durante el tiempo de la comida, uno de los sirvientes lee el Antiguo y el Nuevo Testamento en voz alta, como lo hacen los religiosos, para que todos puedan oír y se eviten los murmullos o jaleo.

Tras la comida, los colegiales regresaban a los aposentos donde podían disponer de tiempo para la lectura, la oración u otras actividades privadas hasta las 3 de la tarde cuando debían acudir a la lección de Vísperas en la universidad⁴⁹. Finalizadas las clases, y cuando no había reunión plenaria en el colegio, se celebraba una misa diaria dirigida por el maestro de ceremonias, que era el encargado de preparar los objetos litúrgicos y de dar las indicaciones al colegial que concelebraba ese día (Constitución 24)⁵⁰.

Este ritmo de vida era el habitual desde el lunes hasta el viernes, ya que los sábados y domingos el horario cambiaba y se adaptaba para poder disponer de tiempo para las *disputationes* que son debates en latín sobre temas especializados relacionados con la tipología de las becas: teología o derecho canónico (Constitución 45)⁵¹. Esta actividad iba más allá, pues implicaba una preparación y estudio previo, así como una capacidad de oratoria solvente y demostrable por parte de los colegiales⁵².

Cuando se finalizaban estas actividades –misa o disputa– era la hora de la cena cuyo horario variaban según fuera verano, en torno a las 9 de la noche, o invierno, cuando se adelantaba a las 6 de la mañana (Constitución 35)⁵³. Las normas de servicio y lectura de textos eran similares a las de la comida. Para

⁴⁷ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 228-229.

⁴⁸ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 228-229.

⁴⁹ Francisco Javier Rubio Muñoz, *La República...*, op. cit., 76.

⁵⁰ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 221.

⁵¹ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 233.

⁵² Este tipo de actividades en los colegios universitarios complementó el programa docente que se impartía en la universidad, el cual constó de cuatro partes principales: *lectio, repetitio, disputatio et conclusio*. Véase en: Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, *La Universidad Salmantina del Barroco, periodo 1598-1625* (tomo 2) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, 1986), 307-326.

⁵³ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 225-227.

evitar robos o merodeadores durante estos ratos las puertas principales del colegio se cerraban al son del Ave María, de modo que los colegiales que llegaban tarde tampoco podían acceder evitando así molestar a sus compañeros durante la lectura de las Sagradas Escrituras (Constitución 47)⁵⁴.

Cuando se finalizaba la cena se revisaban los excedentes de manera que estos eran recogidos por un familiar –al que se le denominaba como dispensador– quien distribuía los restos entre los pobres de la ciudad cuando el rector daba la orden. Además, estaba prohibido repartir estas sobras de comida entre amigos o familiares, pues el carácter asistencial de esta actividad era exclusivo para personas en situación de calle y con necesidad (Constitución 35)⁵⁵.

Más tarde los colegiales regresaban a las habitaciones para descansar y entonces el rector procedía a la revisión periódica de los cuartos donde comprobaba que no había dos o más colegiales en una misma habitación –para evitar el juego y otras actividades ilícitas– o que no había compañías femeninas dentro del colegio, algo que estaba terminantemente prohibido⁵⁶, pues solo se permitía el acceso de mujeres que venían al colegio a lavar o entregar víveres, siempre bajo supervisión (Constitución 44)⁵⁷.

En conclusión, los colegios menores como el de San Millán mantuvieron un control sobre la esfera pública y privada de los estudiantes becados. Sin embargo, a pesar de la aparente rigidez y control, la realidad es que las normativas internas incluyeron no pocas sanciones y penas, de modo que se adelantaban a posibles situaciones. Igualmente, los registros de pleitos de la Universidad de Salamanca exponen cómo muchos colegiales no cumplieron con estas normas y fueron juzgados por el órgano de justicia de la Audiencia escolástica⁵⁸.

⁵⁴ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 234-235. La delincuencia estudiantil fue habitual en las ciudades como Salamanca y la entrada de la noche ofrecía una situación privilegiada para que los colegiales llevaran a cabo este tipo de actos. Así lo atestiguan Ignacio Calzas, criado en Salamanca, o Lorenzo de Espinosa, barbero de la ciudad, quienes a finales de febrero de 1648 se escondieron bajo las sábanas a las dos de la mañana por una pendencia entre estudiantes colegiales de Cuenca, Santa Cruz y Trilingüe. Véase en: AUSA, Audiencia escolástica, leg. 3176, exp. 13, fol. 2v.

⁵⁵ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 225-227.

⁵⁶ Era frecuente que estas cuestiones fueran sancionadas por la máxima autoridad colegial –el rector–, pero en ocasiones los escándalos llegaron demasiado lejos y entonces se acudía a la Audiencia escolástica, el órgano de justicia para toda la universidad, donde los procesos por juego y amancebamiento fueron habituales.

⁵⁷ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 232-233.

⁵⁸ María Paz Alonso Romero, *Universidad y Sociedad corporativa: historia del privilegio jurisdiccional del Estudio salmantino* (Madrid: Tecnos, 1997).

4. Los colegiales emilianenses durante la Edad Moderna

Retomando la historiografía sobre el tema, se sabe que la investigación sobre grupos colegiales ha sido objeto de estudio en trabajos como los de Ferrer Ezquerro y Misol García⁵⁹, Lario Ramírez⁶⁰ y Carabias Torres⁶¹, que lo han hecho sobre los colegiales mayores. Sin embargo, tal y como se expresó con anterioridad, existe un desequilibrio en relación con el estudio de los colegiales menores, según apuntó en su momento Andrea Clarke⁶². En la misma línea, Torremocha Hernández señaló que dentro de la historia de las universidades es necesario trabajar de forma conjunta las instituciones, pero también sus individuos, dado que la información que pueden aportar es esencial para una comprensión total de estos centros⁶³.

Por estas razones, a continuación se ofrecen una serie de claves para conocer el Colegio de San Millán a través de sus miembros. Para ello, se ha realizado una división cronológica del colegio en dos periodos que van, en primer lugar, desde la fundación en 1546 hasta 1597, fechas para las que se emplean los libros de matrículas conservados en la Universidad de Salamanca. Y, en segundo lugar, el periodo que va desde 1598 hasta 1772 en el que se contrastan estas fuentes a las que se suma el libro de recepciones donde figura información de especial interés para la historia social: número de colegiales y los tipos de becas, la procedencia geográfica y la condición socioeconómica⁶⁴.

⁵⁹ Luis Ferrer Ezquerro e Higinio Misol García, *Catálogo de Colegiales del Colegio Mayor de Santiago el Zebedeo, del Arzobispo, de Salamanca* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1956).

⁶⁰ Dámaso de Lario Ramírez, "Orígenes sociales de los colegiales mayores españoles (1590-1650)", en *Doctores y escolares: II Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, ed. Pedro Ruiz Torres y Mariano Peset Roig (Valencia: Ediciones Universidad de Valencia, 1998), 319-344.

⁶¹ Manuela Carrasco Mateos, María Azucena Pérez Paniagua, Ana María Carabias Torres, María Antonia Benito Rodríguez, "Catálogo de colegiales del colegio mayor de San Bartolomé en el siglo XVI", *Studia Historica. Historia Moderna*, no. 8 (1990), 183-265.

⁶² Andrea Clarke, "Los colegios menores...", *op. cit.*, 537-540.

⁶³ Margarita Torremocha Hernández, "Los estudiantes universitarios en la Edad Moderna: líneas de investigación", en *Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2012), 231.

⁶⁴ La razón por la que se especifica este arco cronológico se debe a las limitaciones de las propias fuentes, ya que hay periodos en los que no existen registros, especialmente desde 1537 hasta 1546.

El libro de recepciones incluye información de 174 años, lo que sugiere varias cuestiones. A priori, el hecho de que no se conserven otras muestras anteriores a 1598 indica una más que posible pérdida documental. Si bien, atendiendo a su contenido se observa que el siglo XVII está mucho más completo que el XVIII, centuria en la que se observa una caída de la información. Seguramente, esto último se podría explicar atendiendo al deterioro que estas instituciones sufrieron en esta época, especialmente entre la subida al trono de Felipe V hasta 1750, lo que habría desincentivado la recogida de este tipo de informaciones⁶⁵.

4.1. Admisión al Colegio de San Millán

Los procesos de admisión en el Colegio de San Millán seguían una serie de costumbres y pautas específicas. Todo comenzaba cuando uno de los colegiales finalizaba su estancia en la institución, momento en que las autoridades estaban obligadas a publicar en un plazo máximo de tres días un edicto público, tanto en las puertas del colegio como en la Iglesia de San Millán, donde se anunciaban las plazas vacantes con el fin de mantener la paridad en las becas de teología y derecho canónico⁶⁶.

Así las cosas, se diferencian un total de seis requisitos de acceso al Colegio de San Millán. En primer lugar, aunque no hay una disposición específica en las Constituciones, se sabe que todos los aspirantes debían superar un examen de limpieza de sangre con el fin de asegurar que eran cristianos viejos y no tenían vínculos con corrientes judaizantes o herejes⁶⁷. Tampoco se permitía que los consanguíneos dentro del cuarto grado pudieran ser elegidos como colegiales (Constitución 16)⁶⁸.

En segundo lugar, se establece el requisito de pobreza entre el clero por el cual se justifica el propósito asistencial y formativo del propio colegio (prólogo)⁶⁹. En este sentido, también se establece que a lo largo de la estancia en el colegio no pueden recibir más de 25 ducados de oro anuales en

⁶⁵ Ana María Carabias Torres, "Evolución histórica...", 70.

⁶⁶ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 212.

⁶⁷ Baltasar Cuat Moner, *Colegiales mayores y limpieza de sangre durante la edad moderna. El estatuto de S. Clemente de Bolonia (ss. XV-XIX)* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1991).

⁶⁸ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 217.

⁶⁹ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, 212. También da información sobre este tema el siguiente trabajo: Dámaso de Lario Ramírez, "El requisito de pobreza en los Colegios Mayores Españoles", *Pedralbes*, no. 15 (1995): 153-172.

razón de beneficio eclesiástico o remuneración, pues esta cantidad se considera por encima del umbral de pobreza (Constitución 6)⁷⁰. Para asegurarse de ello, el colegial debe hacer un juramento oral por el que se compromete a mantener la honestidad en sus cuentas personales (Constitución 7)⁷¹.

En tercer lugar, está el requisito de formación por el cual se establece que aquellos que deseen ser admitidos para estudiar cualquiera de las dos becas –Teología y Derecho canónico– deben ser antes licenciados en Artes de modo que constaten un nivel de estudios previo mínimos (Constitución 19)⁷². En consecuencia, la elección de los candidatos podrá realizarse de acuerdo a los méritos, estudios y virtudes de cada uno (Constitución 20)⁷³. De igual modo, figura la obligación de tener un origen geográfico concreto, el cual es analizado en las siguientes páginas, pero sobre el que es posible afirmar que no se cumplía conforme a las normativas (Constitución 8)⁷⁴.

En quinto lugar, está el juramento oral, y ante una cruz, que el aspirante a colegial debía pronunciar frente a las autoridades y los hermanos del colegio (Constitución 21)⁷⁵. El juramento en cuestión hace referencia al cumplimiento de las normas, el mantenimiento del orden dentro del colegio, la honestidad entre los colegiales y el compromiso de elegir siempre el bien del de San Millán por encima de los intereses particulares. Por último, el sexto requisito, era la firma y compromiso por escrito a partir del cual se adquiría el estatus colegial propiamente dicho (Constitución 22)⁷⁶.

Todas estas medidas no difieren mucho de las que hubo en el resto de los colegios universitarios –mayores y menores–. En conclusión, se estima que los procesos de admisión fueron determinantes para la consideración social y prestigio de este grupo privilegiado, lo que explicará en muchos casos la existencia de facciones y oligarquías colegiales dentro del contexto universitario.

4.2. Los colegiales de San Millán en el primer periodo (1546-1598)

Tal y como se ha expresado anteriormente los registros de colegiales en los libros de matrículas aportan información desde 1546, por lo que existe un

⁷⁰ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 213.

⁷¹ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 213.

⁷² Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 218.

⁷³ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 218-219.

⁷⁴ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 214.

⁷⁵ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 219-220.

⁷⁶ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 220.

periodo de tiempo desde la fundación del colegio en el que, por ahora, no se pueden conocer las primeras generaciones emilianenses. Por ello, a partir del estudio de esta fuente se destacan varias cuestiones (Gráfico 1).

En primer lugar, la media de colegiales por curso académico entre 1546 y 1598 es entre tres y seis personas, lo cual no alcanza el estándar de siete colegiales por curso académico establecido por las normativas (Constitución 2)⁷⁷ –tal y como se examina más pormenorizadamente en el siguiente apartado–. Es posible plantear que los gastos de manutención del colegio, junto con las dificultades asociadas a los primeros cursos de estas instituciones y la necesidad de situarse en el entramado universitario, constituyen algunas de las causas por las que la matrículas se situó por debajo de lo establecido.

Tal y como puede apreciarse existen una serie de cursos académicos en los que el número de colegiales matriculados es cero. Para los cursos 1557-1558, 1580-1581, 1589-1590, 1590-1591, 1591-1592, 1593-1594 y 1596-1597, se piensa que la falta de datos se debe al estado de conservación de la documentación ya que varias hojas presentan daños, deterioro y roturas parciales, que pueden haber afectado a que el Colegio de San Millán no aparezca. Mientras que, por otro lado, para los cursos 1569-1570, 1573-1574, 1574-1575, 1574-1576 y 1597-1598, no se han conservado libros de matrículas, lo cual limita la muestra de estudio, pero expone una situación habitual en este tipo de trabajos sobre historia institucional.

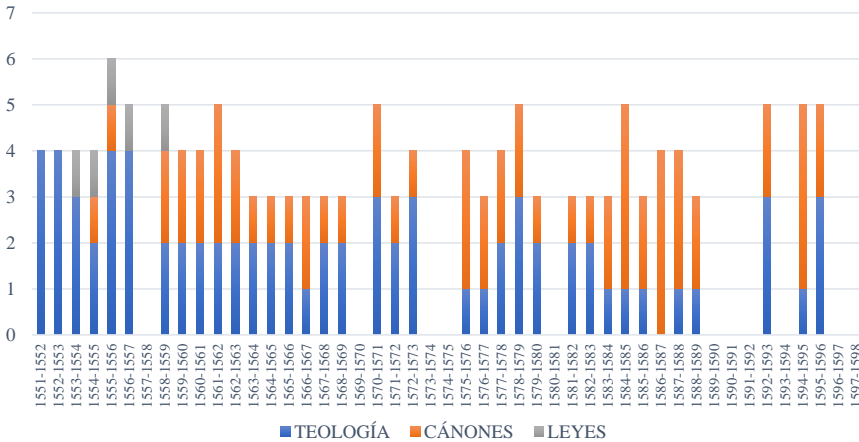


Gráfico 1. Relación de colegiales emilianenses en los libros de matrículas (1546-1598). Fuente: AUSA, Libros de matrículas, 271-310.

⁷⁷ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 212.

Siguiendo el análisis de este primer periodo estudiado las matrículas aportan también la facultad en la que estudiaron los colegiales de San Millán. En consecuencia, entre 1546 y 1598 el 53% estudió Teología, mientras que el 43% lo hizo en Cánones y un 4% estudio Leyes. Llama la atención este último dato ya que según las normativas del colegio, las becas colegiales solo podían ser de los dos primeros tipos, si bien esta situación se dio en los primeros cursos del colegio y de forma residual. La continuidad entre el curso 1553-1554 y 1558-1559 sugiere que esta disposición no sería tan estricta como lo hacen ver las constituciones emilianenses (Constitución 2)⁷⁸.

Por otro lado, a través de la documentación se han podido conocer otras cuestiones tal y como que el 100% de los colegiales entre 1546-1598 fueron presbíteros, como exigían las constituciones [“Collegium illud in quo pauperes clerici perciperentur”, Proemium de las constituciones] y que hubo varios que se matricularon en el colegio siendo Licenciados, en concreto 50 de ellos, mientras que otros 9 lo hicieron con el grado de Maestro o Doctor. Existe también una relación entre el mayor grado académico y la responsabilidad de rector del colegio, pues al menos 10 de esos 59 individuos ostentaron el cargo frente al resto de sus compañeros, que se encontraban en el grado de bachiller.

En suma, la riqueza de los libros de matrículas permite conocer el nivel y variedad colegial de estas instituciones. Este primer periodo del Colegio de San Millán muestra algunas deficiencias en relación con el número de matrículas y el tipo de estudios que cursan, pues no se ajusta exactamente a las normativas, que solo planteaban cursar Teología o Cánones, no los estudios de Leyes. En consecuencia, a partir de nuevas fuentes se pretende contrastar estos datos con los disponibles para las dos centurias restantes, en especial la del siglo XVII.

4.3. Los colegiales de San Millán en el segundo periodo (1598-1772)

El libro de recepción del Colegio de San Millán registra durante la Edad Moderna a un total de 192 individuos⁷⁹, de los cuales se ha podido extraer información de 104 de ellos, es decir del 55%. Así las cosas, 4 son del siglo XVI (4%), 78 del siglo XVII (75%) y 22 son del siglo XVIII (21%), lo que permite realizar una aproximación a partir de la identificación de elementos comunes.

⁷⁸ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 212.

⁷⁹ AUSA, Colegios universitarios, 2625; 2626; 2627; 2628; 2629; 2630; 2631; 2632.

4.3.1. Número de colegiales, tasa de reposición y tipos de becas

Una vez revisadas el número total de matrículas se piensa que el Colegio de San Millán tuvo problemas para mantener un acceso regular de colegiales por curso académico, algo sobre lo que pudieron influir los problemas económicos, las prórrogas de estudios, los abandonos escolares, las expulsiones por ausencia prolongada o las vacantes por muerte de colegiales, todas ellas situaciones habituales en este tipo de instituciones.

En líneas generales entre 1598 y 1772 el colegio sigue una tasa de reposición de un colegial saliente y un colegial entrante por curso académico (Gráfico 2). Sin embargo, en al menos veintidós cursos entró más de un colegial lo que sugiere que el máximo de siete colegiales por curso académico no se cumplía del todo. Así, por ejemplo, en 1604 se produjo la entrada de cinco colegiales⁸⁰, y en 1649⁸¹ y 1728⁸² se incorporaron cuatro colegiales. Por todo ello, se piensa que las causas apuntadas anteriormente son claves para explicar este tipo de situaciones.

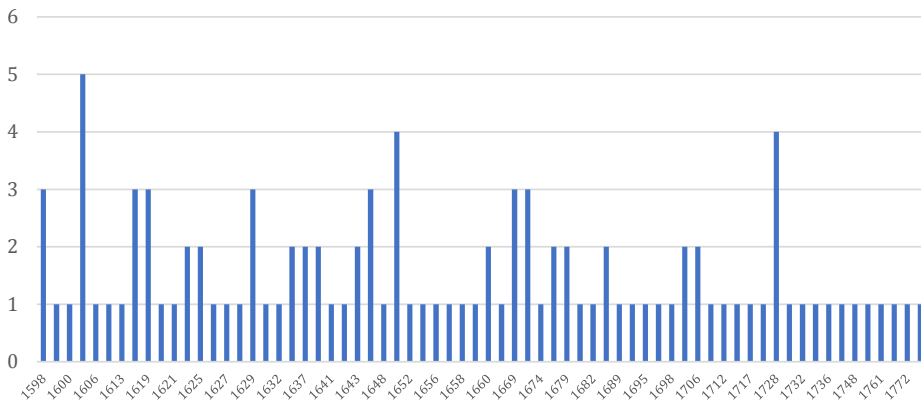


Gráfico 2. Relación de colegiales emilianenses por año en el libro de recepción (1598-1772).

Fuente: AUSA, *Colegios universitarios*, 2633.

⁸⁰ AUSA, *Colegios universitarios*, 2633, fol. 4r, 4v, 5r, 5v, 6v. Se trata de los colegiales Juan Ibáñez, Manuel de Gobeo, Antonio García, Pedro Torijano y Juan de Salazar, quienes ingresaron en el Colegio de San Millán al inicio del curso académico de 1604.

⁸¹ AUSA, *Colegios universitarios*, 2633, fol. 22r, 22v, 25r, 25v. Se trata de los colegiales Gregorio Guerrero, Alonso Manrique de Herrera, Gaspar de Becares y Pedro Ordoñez, quienes ingresaron en el Colegio de San Millán al inicio del curso académico de 1649.

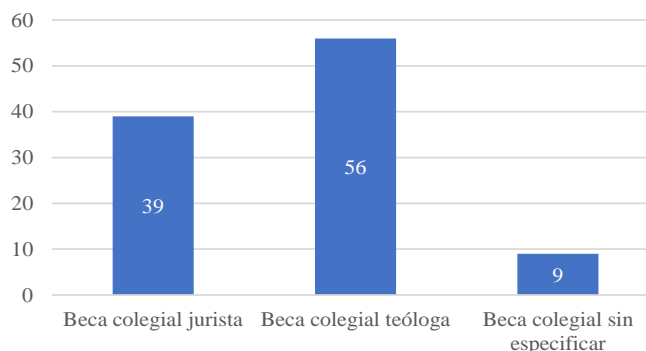
⁸² AUSA, *Colegios universitarios*, 2633, fol. 47r, 48r, 48v, 49r. Se trata de los colegiales Francisco Araujo y Torres, Benito Martín de Santillana, Juan Romo y Diego Zenteno y Maldonado, quienes ingresaron en el Colegio de San Millán al inicio del curso académico de 1728.

Por otro lado, y atendiendo a las normativas internas, dictadas por su fundador el canónigo Rodríguez de Varillas, el número máximo de colegiales que podían admitirse por curso académico era de siete. A su vez, tal y como se ha señalado, tres de ellos debían estar dedicados al estudio de la Sagrada Teología, enfocada hacia el Derecho Canónico, mientras que otros tres serían estudiantes de Teología. El colegial restante era el que asumía la dirección de la institución como rector, para lo cual se establece un procedimiento de elección anual. Sin embargo, esta labor era apoyada por dos colegiales elegidos de cada una de las dos ramas de estudio mencionadas anteriormente (Constitución 2)⁸³.

Sobre la tipología de las becas, de los 104 colegiales se distinguen principalmente dos (Gráfico 3): la beca colegial teóloga que fue la mayoritaria con una representatividad del 54% (56 colegiales), seguida de la beca colegial jurista que representó el 37% (39 colegiales). El 9% restante hace referencia a 9 colegiales cuyos expedientes no especifican qué tipo de beca colegial obtuvieron. Tanto los estudios de teología como los de derecho fueron dos de los ejes que vertebraron el programa educativo de la Universidad de Salamanca en estos siglos. Así lo confirman los expedientes de méritos de los agentes de la administración de la Monarquía Hispánica cuya proyección profesional se debió a la formación recibida en este tipo de instituciones universitarias y colegiales⁸⁴.

El hecho de que la beca con mayor peso fuera la teóloga expone la orientación del Colegio de San Millán desde su fundación. La facultad de teología en la que estudiaron los colegiales emilianenses aparece a mediados del siglo XV, cuando se constituyó como una de las más prestigiosas facultades gracias al

Gráfico 3. Tipologías de becas en el Colegio de San Millán (1598-1772).
Fuente: AUSA, *Colegios universitarios*, 2633.



⁸³ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 212.

⁸⁴ Domingo Centenero de Arce, "Vargas Machuca. La milicia indiana y las carreras militares en la monarquía hispánica. Entre los méritos americanos y los europeos", *Investigaciones históricas, época moderna y contemporánea*, no. 42 (2022): 557.

papa Benedicto XIII que concedió la bula *Sincerae devotionis*⁸⁵. Su organización se configuró a través de tres cátedras de propiedad –Prima, Vísperas y Biblia-, así como tres cátedras cursatorias -teología nominal, Santo Tomás y Escoto–⁸⁶.

Seguidamente, se encuentra la beca colegial jurista que también tuvo un peso importante en el Colegio de San Millán. Según se ha podido comprobar, los estudiantes que llegaban a esta institución cursaron estudios jurídicos enfocados al derecho canónico. En relación con el estudio del derecho en Salamanca se diferencian dos facultades. Por un lado, la facultad de Leyes, dedicada al Derecho romano –civil-, y, por otro lado, la facultad de Cánones, donde se impartieron enseñanzas de Derecho canónico⁸⁷. Sobre esta última, cabe mencionar que las corrientes intelectuales giran en torno al *Corpus Iuris canonici*, cuya didáctica y práctica fue legislada ya en los Estatutos de 1538 y de 1561, respectivamente.

Sobre el 9% que queda, no es posible afirmar con seguridad qué tipo de beca tuvieron. Ahora bien, acerca de las tipologías de becas hay una cuestión que figura en las Constituciones y es que los colegiales no pueden cambiar de facultad ni de estudios una vez hubieran sido admitidos en San Millán. No obstante, existieron dos excepciones debido a la confluencia, en muchos casos, de la teología con el derecho canónico. En este contexto, los colegiales que cursaban una disciplina podían, previa dispensa de las autoridades del colegio, estudiar la otra ciencia, pero siempre desde una perspectiva marginal y manteniendo su actividad principal en la rama de estudios por la que habían obtenido la beca colegial (Constitución 3)⁸⁸.

En suma, a pesar de que los procesos de admisión estuvieron muy pautados, las vías de entrada y la concesión de becas fue mucho más variada. Precisamente a través de estas ideas, en las que la distancia entre la norma y la realidad difiere, es donde se hace la historia social de los agentes universitarios, la cual está marcada en algunos casos por la ambigüedad, los límites y las posibilidades.

⁸⁵ Isaac Vázquez Janeiro y Miguel Anxo Pena González, “La teología en el siglo XV”, en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006): 172.

⁸⁶ Francisco Javier Rubio Muñoz, *La República de Sabios. Profesores, cátedras y universidad en la Salamanca del Siglo de Oro* (Madrid: Dykinson, 2020): 78.

⁸⁷ Estudios sobre el tema en: Mariano Peset Roig y María Paz Alonso Romero, “Las facultades de leyes”, en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006): 21-75; Antonio García y García, “La Facultad de Derecho Canónico”, en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006): 103-119.

⁸⁸ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 212-213.

4.4. Procedencia geográfica de los colegiales

La Universidad de Salamanca fue uno de los centros educativos con mayor tasa de matrículas en todos los territorios de la Monarquía Hispánica en la Edad Moderna. Este progresivo incremento vino acompañado por una diversificación de los lugares de origen de sus estudiantes, especialmente durante la etapa clásica que se ha venido delimitando en el siglo XVI. Conforme se avanza por el siglo XVII y XVIII se observan algunos cambios en la tendencia, el origen geográficos de los estudiantes que pasa a concentrarse en tres zonas principales: el cuadrante noroeste peninsular, la Meseta Norte y de Extremadura⁸⁹. Sin embargo, a pesar de la progresiva regionalización, el sistema de agrupación por naciones de estudiantes sigue siendo una muestra de la diversidad geográfica que caracterizó a Salamanca en su etapa moderna.

En relación con San Millán la procedencia geográfica de sus colegiales estuvo delimitada por sus Constituciones al admitir exclusivamente a individuos procedentes de las diócesis de Salamanca, que tuvieron preferencia sobre el resto, así como de las diócesis de Ávila, Toledo, Palencia, Córdoba y León (Constitución 8)⁹⁰. Además, tampoco se permitía que hubiese dos colegiales de una misma diócesis, salvo si no se encontraban otros candidatos más idóneos (Constitución 9)⁹¹.

En consecuencia, las normativas emilianenses sí que trataron de regionalizar y concentrar el origen de su estudiantado en torno a una serie de territorios específicos, especialmente en los territorios castellano y andaluz. Sin embargo, las matrículas del propio colegio arrojan una evolución diferente demostrando que estas disposiciones no se cumplieron.

En este caso, se han registrado un total de 21 zonas de origen diferentes de los 104 colegiales sobre los que se tienen datos (mapa 1)⁹². En primer lugar, los colegiales procedentes de Salamanca representan el 17%, seguidos de Zamora que con el 12% se pone en segunda posición. En tercer lugar, estaría Ávila que con el 9% es la tercera diócesis mayoritaria, lo cual se vincula a las disposiciones de las Constituciones.

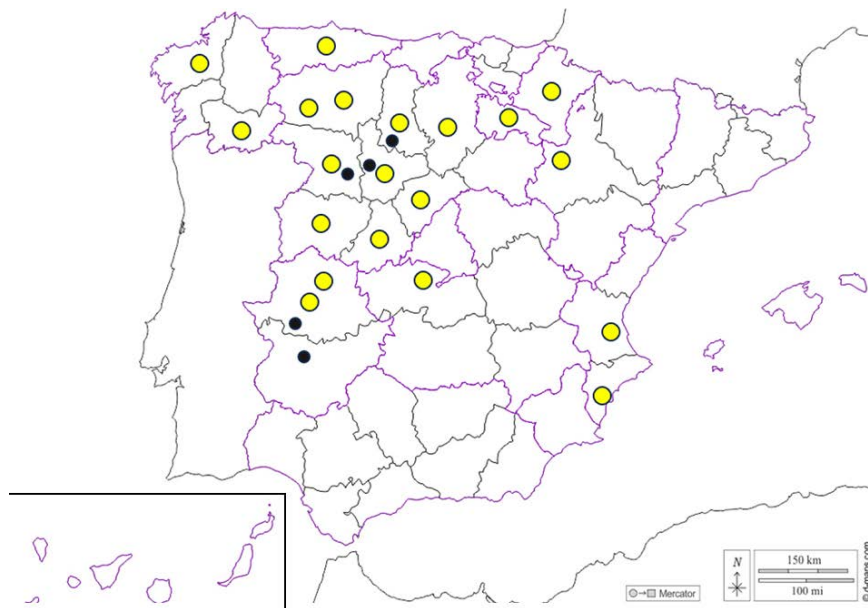
Sin embargo, a partir de aquí el origen comienza a diversificarse aún más, y es que lugares como Astorga o los territorios Nullius diócesis (puntos

⁸⁹ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro, Francisco Javier Alejo Montes y Juan Luis Polo Rodríguez, "Matrículas y grados, siglos XVI-XVIII", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 2. Estructuras y flujos) (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004), 625.

⁹⁰ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 214.

⁹¹ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 214.

⁹² AUSA, *Colegios universitarios*, 2633.



Mapa 1. Lugares de procedencia de los colegiales emilianenses en el libro de recepción (1598-1772). Mapa elaborado a partir de una demarcación geográfica actual. Licencia de uso: D-maps. Fuente: AUSA, Colegios universitarios, 2633.

negros) representan el 7% cada una. A continuación estarían Burgos y León, que con un 6% cada una, se sitúa por encima de otros lugares como Calahorra y Palencia, pues ambas alcanzan el 5%. Segovia con un 4% es seguida por Oviedo, Plasencia y Valladolid, las tres con una representatividad del 3% cada una. Por debajo, están aquellas procedencias geográficas que tan solo representan el 1% que son Cáceres, Orihuela, Ourense, Pamplona, Santiago de Compostela, Tarazona, Toledo y Valencia. Hay un 5% de los colegiales sobre los que no ha sido posible conocer su lugar de origen.

En conclusión, los requisitos de origen del Colegio de San Millán no se cumplieron. Esta situación pudo haber favorecido una rápida inserción de los colegiales emilianenses en los grupos de naciones de estudiantes de la Universidad de Salamanca. En este sentido, la vinculación de origen en torno al colegio no fue tan estricta, lo que habría llevado a estos estudiantes a encontrar lazos con sus paisanos mediante estos grupos de naciones. Parece que la cláusula que solo permitía un estudiante por cada diócesis pudo ser una medida de contención del asociacionismo entre dos o más colegiales por razón de procedencia, evitando así posibles intereses políticos u otros fines.

4.5. Condición socio-económica. Una aproximación al estatus académico colegial

En primer lugar, uno de los requisitos para ser admitido en este colegio fue la licenciatura en Artes (Constitución 19)⁹³. Ahora bien, a través del *cursus honorum* se pueden concluir dos ideas. Por un lado, que no todos alcanzaron tal nivel de estudios antes de ingresar a San Millán y, por otro, que los que sí lo hicieron –y luego continuaron su formación alcanzando niveles académicos superiores–, tuvieron una trayectoria más consolidada dentro de la administración civil o eclesiástica de la Monarquía Hispánica⁹⁴.

A través del estudio del *cursus honorum* se observa cómo el canon colegial va cambiando a medida que un estudiante entraba en el colegio. En un principio el perfil habitual solía ser el de un estudiante pobre y sin recursos económicos, pero que al finalizar sus estudios, y tras las informaciones que mandan al colegio mediante cartas de recepción, estos antiguos alumnos figuran con la denominación de Don que, más allá de los debates suscitados en torno a este tipo de títulos, expone cómo la universidad –y los colegios universitarios– sí que constituyeron una vía para la movilidad social vertical en la época⁹⁵. Igualmente, otro dato que confirma esta idea es que tras su paso por la universidad los colegiales emilianenses cuentan con títulos nobiliarios concedidos a partir de sus puestos en la administración civil y eclesiástica.

Una vez aclaradas estas cuestiones, la información sobre la intitulación social y académica arroja los siguientes datos (Gráfico 4)⁹⁶. En primer lugar, la denominación mayoritaria es la de “Don” a secas, que con el 38% (40 colegiales), se sitúa muy por encima de otras como la de “Licenciado y Don” que alcanza el 23% (24 colegiales). A continuación, estaría el estatus de “Licenciado” que con el 17% (18 colegiales) ocupa el tercer lugar. A partir

⁹³ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 217-218.

⁹⁴ AUSA, Colegios universitarios, 2633, fol. Este fue el caso del Doctor Don Pedro Domínguez Moreno, natural de Toro, quien entró en San Millán con una beca jurista en el curso académico de 1628 y, tras finalizar sus estudios, alcanzó el puesto de provisor en la ciudad de Zamora, a la vez que fue vicario de Toro. Más tarde, en 1659 fue destinado como provisor a Astorga y, apenas unos años más tarde, en 1662, fue vicario general del obispado de Lugo. El ejemplo del Doctor Domínguez llama la atención, pues el escribano del colegio, como buen conocedor de los estudiantes que pasaron por San Millán, expone cómo éste “habría tenido grandes puestos de no haber regresado a su casa”. Por lo tanto, se confirma la idea de que muchos de los colegiales emilianenses, al igual que otros, tuvieron un papel destacado dentro de la administración hispánica.

⁹⁵ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares, *Atenas hispánica. Breve historia de la Universidad de Salamanca*, (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016), 33-34.

⁹⁶ AUSA, Colegios universitarios, 2633.

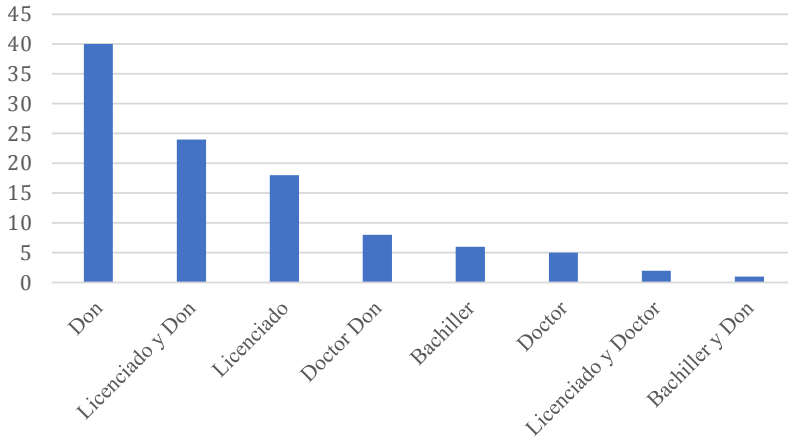


Gráfico 4. Condición socioeconómica y académica de los colegiales emilianenses en el libro de recepción (1598-1772). Fuente: AUSA, *Colegios universitarios*, 2633.

de aquí, los porcentajes descienden y queda de la siguiente manera: “Doctor Don” con un 8% (8 colegiales), “Bachiller” con un 6% (6 colegiales), “Doctor” con un 5% /5 colegiales), “Licenciado y Doctor” con un 2% (2 colegiales) y, por último, “Bachiller y Don” que cierra la lista con apenas un 1% (1 colegial).

Llama la atención que más de un tercio de los colegiales que estuvieron en San Millán aparecen exclusivamente con la condición de Don (40 en total), sin ningún tipo de grado académico. Se piensa que, en algunos casos, esta ausencia en sus descripciones podría estar vinculada a los ritmos de abandono, los obstáculos económicos, las obligaciones familiares o el desencanto con los estudios, lo cual fue motivo suficiente como para dejar la universidad y, en consecuencia, las becas de los colegios universitarios⁹⁷.

Así mismo, la mayor parte de los colegiales de San Millán lograron el grado de Licenciado (45% del total), condición en teoría necesaria para acceder al Colegio, pero que no debió de ser estrictamente necesaria, tal y como muestra la presencia de individuos que solo alcanzaron el de bachilleres. Por su parte, el grado de Doctor lo alcanzan algo más de una décima parte de los 104 colegiales (13% del total).

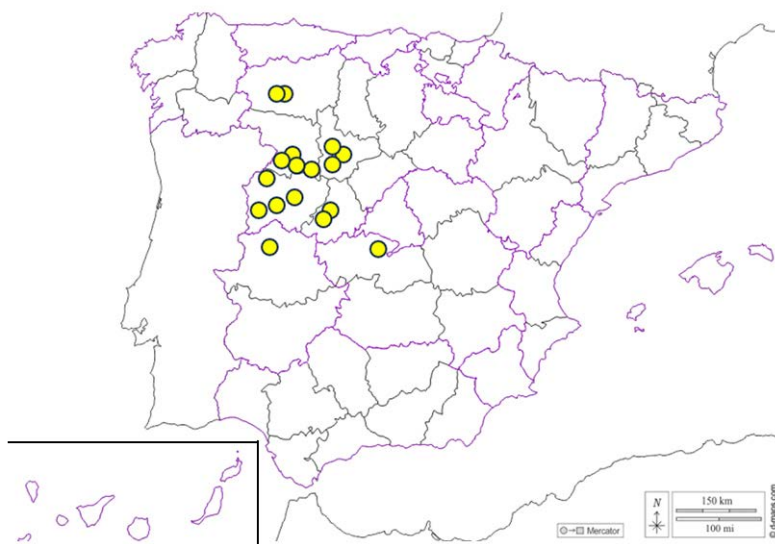
De este modo se confirma que la tendencia mayoritaria en San Millán fue la consolidación del grado de Licenciado y, en algunos casos, el de Doctor. Al fin y al cabo, el nivel de estudios de licenciado dio una formación suficiente para ingresar en las filas de oficiales de la Monarquía Hispánica ya que facultó para el ejercicio profesional de varias disciplinas (derecho, justicia,

⁹⁷ Luis Enrique Rodríguez-San Pedro *et al.*, “Matrículas y grados...”, *op. cit.* 626.

burocracia o diplomacia)⁹⁸. En el ámbito eclesiástico, los licenciados en derecho canónico también tuvieron amplias salidas: desde puestos de gestión diocesana hasta el desempeño de cargos vinculados con instituciones como el Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición⁹⁹.

Más allá de los grados académicos algunos de los emilianenses también fueron propietarios beneficiados de un lugar o villa¹⁰⁰. Precisamente ellos fueron los primeros interesados en hacer saber al colegio esta información ya que fue un indicativo de poder y estatus dentro del cosmos colegial. A su vez estas posesiones pueden considerarse como una prueba de la proyección del colegio –a través de sus miembros– más allá del espacio universitario.

Así pues, el total de colegiales beneficiados fue de 19 (Mapa 2), es decir el 9% del total sobre los que se tienen datos. Aquellos que alcanzaron el



Mapa 2. Lugares de beneficios y rentas de los colegiales emilianenses en el libro de recepción (1598-1772). Fuente: AUSA, *Colegios universitarios*, 2633.

⁹⁸ AUSA, *Colegios universitarios*, 2633, fol 6v. Un ejemplo es el colegial Licenciado Juan de Salazar, natural de Medina del Campo, diócesis de Valladolid, que consiguió el cargo de provisor de sala de justicia, por cuya labor se decía de él que era un “gran letrado”.

⁹⁹ AUSA, *Colegios universitarios*, 2633, fol. 4v. Los colegiales emilianenses que terminaron en el ámbito eclesiástico alcanzaron puestos como el de calificador del Santo Oficio como es el caso del Licenciado Manuel de Gobeo, natural de Vitoria, en la diócesis de Calahorra, tras su paso por las aulas salmantinas.

¹⁰⁰ AUSA, *Colegios universitarios*, 2633. Las informaciones del libro de recepciones resaltan esta cuestión, ya que se considera un elemento de distinción y poder económico.

grado de Licenciado, con Don y sin él, representan el 58% (11 colegiales) de los beneficiados del colegio, mientras que los Doctores y los Bachilleres alcanzan un 5% de representatividad (2 colegiales). En el caso de los colegiales que solo figuran con el título de Don son el 32% de los beneficiados (6 colegiales), lo que sugiere que, al carecer de título universitario, estos sí que pudieron estar vinculados a algún tipo de hidalguía o privilegio que les permitió una vida académica más holgada, al contrario que muchos otros que lo llevaron por moda u ostentación.

Los lugares donde se sitúan estos beneficios también tienen un carácter regional, principalmente en torno a la Meseta castellana y, en concreto, en torno a Salamanca, Zamora y Valladolid. En menor medida, aparecen Ávila, León, Plasencia o Toledo. Todo ello contrasta con la variedad en la procedencia geográfica de los colegiales, si bien se ha podido comprobar que 15 de los 19 beneficiados son originarios de esos mismos lugares lo que significa que un total de 4 colegiales consiguieron estos réditos durante o después de su estancia en el colegio.

La presencia de colegiales beneficiados también contrasta con las disposiciones del Colegio de San Millán ya que en ellas se especifica que ningún miembro podía tener más de 25 ducados de oro como renta anual (Constitución 6)¹⁰¹. En contraposición, siete de los colegiales beneficiados percibieron cantidades entre 600 ducados y 1000 ducados, 2 de ellos entre 1000 y 1500 y, por último, 2 colegiales con beneficios superiores a los 3000 ducados. Sobre los 8 restantes no se disponen de datos suficientes. En conclusión, estas cantidades apuntan a las estrategias de los estudiantes por encontrar actividades de financiación más allá de las necesidades que cubría la beca colegial. Por lo tanto, aquí se observa cómo el modelo de estudiante pobre evoluciona, en algunos casos, hacia un perfil de estudiante-gestor de rentas.

Conclusiones

A lo largo de su trayectoria histórica la Universidad de Salamanca aglutinó en torno a su órbita a un conjunto de colegios universitarios que terminaron siendo determinantes para el desarrollo de la institución en la Edad Moderna. Estos centros de recepción y acogida formaron parte del conjunto de alojamientos a disposición de los escolares que durante el periodo moderno estudiaron en la ciudad.

¹⁰¹ Luis Sala Balust, *Constituciones...*, op. cit., 213.

La amplia variedad de colegios permiten distinguir varias tipologías en función de dos parámetros. Por un lado, según su prestigio y privilegio, se encontraron los colegios mayores y los colegios menores, mientras que, atendiendo a su carácter, sería posible distinguir entre colegios seculares, religiosos y militares. Bajo estas consideraciones, el Colegio de San Millán se vinculó desde su fundación en 1537 al conjunto de colegios universitarios menores y seculares salmantinos.

La historiografía relacionada con el Estudio salmantino ha distinguido al colegio emilianense como uno de los más destacados y activos de la ciudad durante los siglos XVI-XVIII. En consecuencia, para este trabajo se ha manejado la idea de que es posible conocer la institución a través de sus miembros, quienes constituyeron un conjunto más o menos homogéneo, a la vez que diverso.

Sobre estas ideas, el Colegio de San Millán puede ser estudiado desde diversas fuentes, sin embargo, las propias limitaciones han condicionado un mayor conocimiento sobre el lugar de origen, el tipo de beca colegial o el nivel académico, especialmente en aquellos periodos en los que ha primado el uso de los libros de matrículas, que han sido más escuetos en información que el libro de recepciones.

Así pues, las conclusiones del estudio sobre el Colegio de San Millán y los colegiales emilianenses arrojan las siguientes ideas. En primer lugar, aunque el proceso de admisión estuvo normativizado y exigía un juramento oral de evidente compromiso religioso, se sabe que fueron varias las disposiciones que no se respetaron. Algunos de estos ejemplos son el número de colegiales por curso académico, el requisito de pobreza –algunos fueron beneficiados con altas remuneraciones– y el de estudios mínimos –no todos fueron licenciados en Artes–. Todo ello enlaza con las conclusiones del apartado sobre la condición socioeconómica, donde se ha estudiado cuál fue el punto de partida y trayectoria de los colegiales en este ámbito.

En segundo lugar, el acceso a un colegio universitario sí que constituyó un elemento de prestigio y diferenciación que condujo a la creación de grupos de presión. Sin embargo, no sería la única forma ya que el origen geográfico, que se ha podido comprobar que fue más amplio de lo establecido en las normativas, como las amistades en torno a las facultades de Teología y Derecho canónico, donde acudían los emilianenses en función de la tipología de la beca, también fueron espacios de sociabilidad en los que se consolidaron redes de apoyo.

Los contactos de la etapa universitaria fueron fundamentales para la carrera profesional una vez terminados los grados. La existencia de títulos

como el Don, así como la progresiva inserción colegial en la administración civil –gobiernos de Indias–, religiosa –Inquisición o cabildos catedralicios– o en la universidad –catedráticos de propiedad–, son algunas de las formas por las que San Millán se pudo proyectar hacia el exterior, sobrepasando los límites institucionales de la Universidad de Salamanca.

De este modo, se concluye que aunque las normativas fueron más ideales que reales en el día a día del colegio, los deseos del fundador Rodríguez de Varillas sí que se cumplieron. En consecuencia aquella idea contenida en sus últimas voluntades sobre la fundación del colegio fue más allá de preservar el patrimonio, y posibilitó que 192 individuos progresaran en lo que él definió como las virtudes y las letras.

En conclusión, el estudio pormenorizado de los colegios universitarios salmantinos se encuadra dentro de una larga trayectoria de estudios previos que ofrecen el contexto universitario donde situar a estos agentes sociales en la Edad Moderna. Por todo ello, se espera que este trabajo contribuya a un mayor conocimiento sobre la historia de la Universidad de Salamanca que tanto ha contribuido a generar esa *imago urbis* de la que tanto hablaron los contemporáneos de la época como Miguel de Cervantes en su obra *El Licenciado Vidriera* (1613).

Bibliografía

- Alonso Romero, María Paz. *Universidad y Sociedad corporativa: historia del privilegio jurisdiccional del Estudio salmantino*. Madrid: Tecnos, 1997.
- Borraz Girona, Fernando. *El Colegio de Santa Catalina de la Universidad de Salamanca: (1594-1780)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1962.
- Carabias Torres, Ana María. *Colegios mayores: centros de poder*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca y Diputación Provincial de Salamanca, 1986.
- Carabias Torres, Ana María. “Evolución histórica del colegio mayor del siglo XIV al XXI”. *REDEX. Revista de educación de Extremadura*, no. 5 (2013): 67-81.
- Carrasco Mateos, Manuela; Pérez Paniagua, María Azucena; Carabias Torres, Ana María; Benito Rodríguez, María Antonia. “Catálogo de colegiales del colegio mayor de San Bartolomé en el siglo XVI”. *Studia Historica. Historia Moderna*, no. 8 (1990): 183-265.

- Castro Santamaría, Ana y Rupérez Almajano, María Nieves. "Patrimonio desaparecido. fuentes y métodos para la investigación de la arquitectura colegial", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 4. Vestigios y entramados), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2009: 241-286.
- Centenero de Arce, Domingo. "Vargas Machuca. La milicia indiana y las carreteras militares en la monarquía hispánica. Entre los méritos americanos y los europeos", *Investigaciones históricas, época moderna y contemporánea*, no. 42 (2022): 549-576.
- Clarke, Andrea. "Los colegios menores en la Edad Moderna", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002: 537-561.
- Covarrubias, Sebastián. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid: Imprenta de Luis Sánchez, 1611.
- Cuart Moner, Baltasar. "Un grupo singular y privilegiado: los colegiales mayores", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002: 503-536.
- *Colegiales mayores y limpieza de sangre durante la edad moderna. El estatuto de S. Clemente de Bolonia (ss. XV-XIX)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1991.
- Dacosta Martínez, Arsenio; Lema Pueyo, José Ángel; Anxo Pena, Miguel Anxo y Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. *Nuevos documentos para la historia del «Colegio Viejo» de la Universidad de Salamanca, vulgo «Pan y Carbón» (1378-1503)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.
- Ferrer Ezquerria, Luis y Misol García, Higinio. *Catálogo de Colegiales del Colegio Mayor de Santiago el Zebedeo, del Arzobispo, de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1956.
- García Martín, Javier. "Salamanca y el Colegio de los España en Bolonia. Siglos XIII-XX", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 3, tomo 2. Saberes y confluencias), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006: 1193-1227.
- García y García, Antonio. "Génesis de la Universidad, siglos XIII-XIV", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (volumen 1. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas), ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002: 21-

38. García y García, Antonio. "La Facultad de Derecho Canónico", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006: 103-119.
- García Oro, José. *La Universidad de Alcalá de Henares en la etapa fundacional (1458-1578)*. Santiago de Compostela: Independencia editorial, 1992.
- García Oro, José y Portela Silva, María José. *Los Reyes y la Universidad de Alcalá en el siglo XVI. Las visitas reales*. Santiago de Compostela: Eco Franciscano, 1999.
- Gómez García, Gonzalo, *El humanismo español en la primera mitad del XVI. La Universidad de Alcalá entre Cisneros y el Concilio de Trento (1517-1545)*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, 2023.
- González Navarro, Ramón. *Felipe II y las reformas constitucionales de la Universidad de Alcalá de Henares*. Madrid: Sociedad Estatal para la Conmemoración de los Centenarios de Felipe II y Carlos V, 1999.
- *Universidad y economía: el Colegio Mayor de San Ildefonso de Alcalá de Henares (1495-1565)*. Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá, 1998.
- Gutiérrez Millán, María Eva. "El espacio urbano en la ciudad de Salamanca, escenario físico de un equilibrio de poderes". *Revista de Estudios Extremeños*, 57 (1), 181-198.
- *Imagen de la ciudad de Salamanca (1500-1620) a través de los papeles del legado Ricardo Espinosa Maeso*. Salamanca: Centro de Estudios Salmantinos, 2007.
- Gutiérrez Torrecilla, Luis Miguel. "Relaciones institucionales entre el Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá y las autoridades eclesiásticas del arzobispado de Toledo. Tensiones y conflictos en la Edad Moderna", *Anales Complutenses*, no. 25 (2013), 237-280.
- *Catálogo biográfico de los colegiales y capellanes del Colegio Mayor de San Ildefonso de la Universidad de Alcalá (1508-1786)*. Alcalá de Henares: Ediciones Universidad Alcalá de Henares, 1992.
- "Los colegiales del Colegio Mayor de San Ildefonso (1508-1786)", *Anales Complutenses*, no. 6-7, (1994-1995), 99-121.
- Lario Ramírez, Dámaso de. "El requisito de pobreza en los Colegios Mayores Españoles", *Pedralbes*, no. 15 (1995): 153-172.
- "Orígenes sociales de los colegiales mayores españoles (1590-1650)", en *Doctores y escolares: II Congreso Internacional de Historia de las Universidades Hispánicas*, ed. Pedro Ruiz Torres y Mariano Peset Roig. Valencia: Ediciones Universidad de Valencia, 1998: 319-344.

- *Escuelas de imperio: La formación de una élite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)*. Madrid: Dykinson, 2019.
- Martín Sánchez, Miguel Ángel. “La reforma ilustrada del Colegio de Huérfanos de Salamanca”, *Salamanca: Revista de Estudios*, no. 53 (2006): 51-70.
- Martín Sánchez, Miguel. Ángel *Historia y pedagogía del Colegio Menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.
- Nieto González, José Ramón. *La Universidad de Salamanca. Colegios y Casas-Palacio*. Salamanca: Gruposa, 2003.
- Peset Roig, Mariano y Alonso Romero, María Paz. “Las facultades de leyes”, en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006: 21-75.
- Rodríguez Cruz, Águeda. *Salmantica Docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1977.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique. “La nación de Vizcaya en las Universidades de Castilla, ss. XVI-XVIII”, *Revista de Historia Moderna*, no. 20 (2002): 11-46.
- “Pupilajes, gobernaciones y casas de estudiantes en Salamanca (1590-1630)”, *Studia Historica. Historia Moderna*, no. 1 (1993): 185-210.
- *Atenas hispánica: breve historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.
- *Historia de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2002-2018.
- *La Universidad Salmantina del Barroco, periodo 1598-1625* (tomo 2). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca, 1986.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique y Martínez del Río, Roberto. *Estudiantes de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique y Polo Rodríguez, Juan Luis. *Universidades Hispánicas: Colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna* (tomo 1). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 2008.
- Rodríguez-San Pedro Bezares, Luis Enrique y Polo Rodríguez, Juan Luis. *Universidades Hispánicas: Colegios y conventos universitarios en la Edad Moderna* (tomo 2). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca: 2009.
- Rodríguez-San Pedro, Luis Enrique, Alejo Montes, Francisco Javier y Polo Rodríguez, Juan Luis. “Matrículas y grados, siglos XVI-XVIII”, en *Historia*

- de la Universidad de Salamanca* (tomo 2. Estructuras y flujos). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2004: 607-663.
- Rubio Muñoz, Francisco Javier. "La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica", *Norba: Revista de Estudios*, no. 24 (2011): 225-256.
- *La República de Sabios. Profesores, cátedras y universidad en la Salamanca del Siglo de Oro*. Madrid: Dykinson, 2020.
- Rubio Muñoz, Francisco Javier y León Perera, Cristo José de. "Más allá de las aulas. La configuración del espacio extrauniversitario de Salamanca durante la Edad Moderna", *Tiempos modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, no. 11 (2021): 335-356.
- Rupérez Almajano, María Nieves. "La Universidad y los Colegios seculares", en Eduardo Azofra Agustín y Manuel Pérez Hernández, *Loci et imagines: imágenes y lugares : 800 años de patrimonio de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2013.
- Sala Balust, Luis. *Constituciones, estatutos y ceremonias de los antiguos colegios seculares de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Acta Salmanticensia, 1962.
- Sobaler Seco, María Ángeles. "Colegio Mayor de Santa Cruz de Valladolid. Fuentes y líneas de investigación", en *Universidades hispánicas: modelos territoriales en la Edad Moderna (Santiago, Toledo, Sevilla, Barcelona y Huesca)*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2007.
- Torremocha Hernández, Margarita "Los estudiantes universitarios en la Edad Moderna: líneas de investigación", en *Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades: Europa mediterránea e Iberoamérica*, ed. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro Bezares y Juan Luis Polo Rodríguez. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2012: 219-242.
- *La vida estudiantil en el Antiguo Régimen*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.
- Vázquez Janeiro, Isaac y Pena González, Miguel Anxo. "La teología en el siglo XV", en *Historia de la Universidad de Salamanca* (tomo 3. Saberes y confluencias). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006: 171-201.
- Weruaga Prieto, Ángel "El colegio de San Pelayo de Salamanca: procedencia social de sus miembros (1660-1668)", *Studia historica. Historia Moderna*, no. 8 (2009): 267-278.

Ukrainian university in spirit and a European university in model: retrospective and prospective approach of 'fifth freedom' adoption in the European Union

La universidad ucraniana como espíritu y la universidad europea como modelo: una aproximación retrospectiva y prospectiva a la adopción de la "quinta libertad" en la Unión Europea

Iryna Sofinska
Lviv Polytechnic National University
ORCID ID: 0000-0002-3853-7626

Recibido: 05/03/2025
Aceptado: 14/11/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10027

Abstract: In this article, I evaluate that the values and traditions of higher education in Ukraine, inherited for centuries, remain competitive and thrive (by investing in quality education and training, knowledge management, knowledge sharing, network building, and synergy in education). Besides the conventional scholarly research methods (synthesis, analysis, analogy, generalization), other research methods were used in this article, notably data analysis, historical, statistical, and comparative, to assess the trajectory of universities in Lviv development notwithstanding geopolitical influence and infringement of human rights (right to education, to work) based on discrimination on gender, or

Resumen: En este artículo, evalúo que los valores y las tradiciones de la educación superior en Ucrania, heredados durante siglos, siguen siendo competitivos y prosperan (al invertir en educación y capacitación de calidad, gestión del conocimiento, intercambio de conocimientos, creación de redes y sinergia en la educación). Además de los métodos convencionales de investigación académica (síntesis, análisis, analogía y generalización), se emplearon otros métodos, en particular el análisis de datos, el análisis histórico, el estadístico y el comparativo, para evaluar la trayectoria de las universidades en el desarrollo de Lviv, a pesar de la influencia geopolítica y la vulneración de los derechos humanos (de-

ethnic, religious and linguistic background. After an introduction, fixing retrospectively and prospectively the 'fifth freedom' – the free movement of research, innovation, knowledge, and education, the article is divided into two parts dedicated to the development of Lviv University (1661) and Lviv Polytechnic (1844), since their foundation in the early modern period finishing in the top-10 Ukrainian universities in the 21st century.

Keywords: freedom of movement and establishment, university, women's higher education, knowledge management, European Union, Lviv, Ukraine.

recho a la educación y al trabajo) por discriminación de género, origen étnico, religioso y lingüístico. Tras una introducción que define retrospectivamente y prospectivamente la «quinta libertad» —la libre circulación de la investigación, la innovación, el conocimiento y la educación—, el artículo se divide en dos partes dedicadas al desarrollo de la Universidad de Lviv (1661) y el Politécnico de Lviv (1844), desde su fundación a principios de la Edad Moderna, situándose entre las 10 mejores universidades ucranianas del siglo XXI

Keywords: libertad de movimiento y de establecimiento, universidad, educación superior, gestión del conocimiento, Unión Europea, Lviv, Ucrania.

Introduction

Recently, Enrico Letta, the former Prime Minister of Italy (2013-2014), a former member of the Italian Chamber of Deputies (2021-2024), and President of Jacques Delors Institute (since 2016), spoke with Horizon Magazine regarding his strategic report "Much more than a Market"¹. He presented this report to the European Council on April 18, 2024, the necessity to adapt the EU Single Market to contemporary challenges worldwide, and the benefits of investing in research, innovation, and education to maintain and develop Europe's competitiveness on that market. The original and fundamental 'four freedoms' concept had been legally guaranteed as a cornerstone of the European Single Market since 1986 and finalized in the TFEU (Articles 20-24, 45-66)² and enable EU citizens to travel, reside freely, receive diplomatic protection, vote, and stand as candidates at elections, petition to the European Union institutions, choose places to work, study, retire, trade, and do business wherever they wish (but within the EU). And now, they should be amended by adding the 'fifth freedom' – the free movement of research, innovation, knowledge, and education. To further boost transnational learning (researching and teaching) mobility, filling skills and labour market gaps, and leveraging all its opportunities is essential, fostering collaboration between (non)academic institutions.

¹ Enrico Letta, *Much more than a market – Speed, Security, Solidarity. Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU Citizens*. Report presented to the European Council on April 18, 2024. Delors Institute. 2024. 147 p.

² Consolidated Version of the Treaty on the Functioning of the European Union (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:en:PDF>)

The implementation of 'fifth' freedom is not a very new idea since it was present in Europe for centuries, since both trade and (higher) education, and therefore migration, were activated, transforming the internal economic and social landscapes of many European countries, enhancing cross-border (transnational) mobility of researchers and innovators, and prioritizing development opportunities within the European Union and beyond to provide a globally connected, highly-skilled scientific community and academic network, fostering a sense of European identity and solidarity.

To start with, let's get a brief and sharp look at the history of the creation of universities in Europe. The first universities appeared in the XII - XIII centuries in Western Europe. The earliest university was founded in Bologna, Italy (1088). Following the successful example of Bologna, other European universities were established - in England (Oxford University, 1163), in France (Paris, Sorbonne, 1170, 1259), in Spain (Seville, 1254), and so on. *Alma mater*, notion came down to us from the Middle Ages when graduates called so their educational institution. After all, the university guaranteed its students the proper rights and protection of their interests before the authorities, creating conditions for living and studying. The Renaissance was marked by many newly founded higher schools, particularly in the Slavic nations. The oldest are the universities in Prague (1348) and Kraków (1364), Vienna (1365). Subsequently, there were universities established in Germany: Heidelberg (1386), Cologne (1388), Leipzig (1409), and Wittenburg (1502), Strasbourg (1567). A few years later, centers of science and education appeared in Austria and Poland: Graz (1586), Lviv (1661), and Innsbruck (1672). Above 50 new universities were founded in Western and Central Europe later during the XIII and XVIII centuries³.

Religion and ethnic background often influenced the foundation of higher educational institutions (ranked as universities) and their activity on Ukrainian soil during the XVI - XXI centuries following the religion (i.e., Zıncırlı medrese in Bağçasaray in Crimea in 1500 for Muslims⁴, Kyiv-Mohyla Academy⁵ in 1632 in Kyiv for Orthodox⁶, etc.). We focus predominantly on

³ *A History of the University in Europe*. Cambridge University, General Editor Walter Rüegg, Vol. I, Universities in the Middle Ages, Edited by H. DeRidder-Symoens, Cambridge University Press 1992. pp. 62-64.

⁴ Gulnara Abdulayeva. *Istoriya Krymu. Korotka opovid'welykoho szljakhu*. (Vikhola, 2024)

⁵ Yaryna Moroz Sarno, "The Kyiv-Mohyla Academy: Historical notes of the European education in Ukraine", *Annali di storia delle università italiane*, 27, n. 2 (2023): 3-16, <https://doi.org/10.17396/109385>

⁶ The Kyiv-Mohyla Academy was founded in September 1632 following the merger of the

Lviv University (modern Ivan Franko National University)⁷ and Lviv Polytechnic (modern Lviv Polytechnic National University)⁸, founded in 1661 and 1844, respectively, and have been active since that (but briefly terminated in 1939 and from 1942 to 1944 following the Soviet and Nazi German occupations of Lviv). Other widespread and long-lasting universities and polytechnics of modern Ukraine were founded later (Kharkiv, 1805 and 1885; Kyiv, 1834 and 1896; Odesa, 1865 and 1918; Chernivtsi, 1875, etc.)⁹.

We aim to distinguish both universities in Lviv (known as *Lwów* in Polish, *Lemberg* in German, *Leopoli* in Italian, *Leópolis* in Spanish), which scored highly in QS World University Rankings 2026 (Lviv Polytechnic is ranked 4th among eleven Ukrainian universities and 1001-1200 among 1500 universities from 105 countries worldwide; Lviv University is in 8th place and 1201-1400 respectively)¹⁰. According to the available and accessible statistical information, already in 2024, 33 702 students (bachelor, master, and Ph.D.) are studying at Lviv Polytechnic¹¹ and 25 671 at Lviv University. Furthermore, Lviv University currently has 19 classical mono-specialty faculties (i.e., applied mathematics and informatics, foreign languages, physics, philology, philosophy, law)¹², while Lviv Polytechnic comprises 18 old-fashioned, but renamed, and newly established multi-specialty institutes (i.e., public administration, governance, and professional development; architecture and design; geodesy; computer science and information technologies; applied mathematics and fundamental sciences; law, psychology, and innovative education)¹³.

The irreversibility of Ukraine's course to join the EU was fixed at the constitutional level at the beginning of 2019 by amending the Preamble to the current Constitution of Ukraine (1996): *'The Verkhovna Rada of Ukraine, on be-*

Kyiv Fraternal School (1615) and the Lavra School and named after Metropolitan Petro Mohyla (1596-1647) of Kyiv. The educational system in the academy was organized based on the Jesuit educational institutions' model (but Orthodox). In 1918, the academy was closed and reopened with freshly enrolled students only in 1992, after the restoration of Ukraine's independence.

⁷ For more information: <https://lnu.edu.ua/>

⁸ For more information: <https://lpnu.ua/>

⁹ Dorena Caroli, "History of higher education in Ukraine between Sovietization, linguistic discrimination and internationalization (1890-1972)". *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 27, n. 2 (2024): 129-136. <https://doi.org/10.20318/cian.2024.909>

¹⁰ <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings>

¹¹ Report of Yurii Bobalo, Acting Rector of Lviv Polytechnic, at the University Staff Conference on January 30, 2025 (<https://lpnu.ua/news/konferentsiia-trudovoho-kolektyvu-nationalnoho-universytetu-lvivska-politehnika>)

¹² For more information: <https://lnu.edu.ua/>

¹³ For more information: <https://lpnu.ua/>

*half of the Ukrainian people - citizens of Ukraine of all nationalities confirming the European identity of the Ukrainian people and the irreversibility of the European ... course of Ukraine ... adopts this Constitution —the Fundamental Law of Ukraine*¹⁴. Therefore, we (in Ukraine) should apply all the essential legal frameworks and relevant case law following the development of the concept of freedom of movement (and establishment) within the EU (following the decision by the European Council declared on December 14, 2023 to open accession negotiations with Ukraine and its possible opening in Autumn 2025¹⁵).

*Litteris et Artibus*¹⁶: from the origins of universities in Lviv to modernity

Lviv (Львів) was founded in 1253 as the capital of the pre-Ukrainian Kingdom of Galicia and Volhynia (1250-1340). Later, as *Lwów*, it was part of the Kingdom of Poland (1340-1569) and the Polish-Lithuanian Commonwealth (1569-1772). The First partition of Poland (1772) resulted in territory changes, and now *Lemberg* became capital of the Kingdom of Galicia and Lodomeria as a part of the Austrian (later Austro-Hungarian) Empire (1772-1918). After the First World War ended, the idea of Ukraine's reunion after centuries of partition appeared in 1918, but was not fulfilled in the Treaty of Saint-Germain-en-Laye (1919): *Lwów* was occupied again by Poles (1918-1939). During and after the Second World War, it was occupied by the Soviet Union (included in the Ukrainian SSR, 1939-1941) as *Lvov* (Львов), and by Nazi Germany (1941-1944) as *Lemberg*, and again by the Soviet Union (as part of the Ukrainian SSR, 1944-1991) as *Lvov* (Львов). Following those territorial changes, the linguistic, ethnic, and religious environment in the city changed and mixed for centuries, predominantly because of in- and out-of-city migration.

The oldest fraternity in Ukraine was the Stauropegic fraternity in Lviv, and its school was established in Lviv earlier in 1586, but it was more likely gymnasium level education. By the mid-XVII century, there was no higher education in Ukraine, so people (from now what is modern Ukraine) had to

¹⁴ Constitution of Ukraine (1996, rev. 2019) https://www.constituteproject.org/constitution/Ukraine_2019

¹⁵ Since June 2022, Ukraine has been granted the status of a candidate for accession to the EU.

¹⁶ This motto in Latin means "Letters [Sciences] and Arts". It is engraved on the pediment of the main building of Lviv Polytechnic, officially opened in 1877 and constructed specifically for this polytechnic by Julian Oktawian Zachariewicz-Lwigród, an architect born in Lviv of Armenian descent, who later (after building construction) served as Rector of Lviv Polytechnic two times: in 1877/1878 and 1881/1882.

receive higher education at Kraków and other existing European universities. Following the Treaty of Hadjach (1658) between Ukraine and the Polish-Lithuanian Commonwealth, two universities (with the same rights that Jagiellonian University in Kraków had) were to be founded next on Ukrainian lands: one in Kyiv and the other in any appropriate place. On January 20, 1661, Polish King Jan II Kazimierz signed a charter to grant the school, founded in 1608 and functioned by Lviv Jesuit Collegium, '*the honor of the Academy and the title of the University*'. The newly established institution received the right to teach all 'university' subjects and to confer degrees of bachelor, licentiate, master, and doctorate. Nevertheless, after signing the charter briefly, Jagiellonian University in Kraków and some influential officials strongly opposed its foundation. Despite the obstructions, the studies at Lviv University were conducted using the model of other European academies. Almost one century later, in 1758, Polish King Augustus III reconfirmed the founding charter issued previously by Polish King Jan II Kazimierz on January 20, 1661¹⁷.

However, from its foundation in 1661 till 1773, Lviv University was entirely under the control of the Jesuit Order of the Catholic Church, and it was wholly subordinated to Rome. Therefore, at its foundation, Lviv University comprised two departments (faculties): philosophical and theological. During the XVIII century, specific changes occurred in the university's educational process: for example, the department for mathematics was added (in 1744). Furthermore, after the dissolution of the Jesuit Order in 1773, Lviv University was closed. In 1772, after the First partition of Poland, Galicia became part of the Austrian Empire. Following the governmental charter of June 17, 1784, Lviv University consisted of four faculties: philosophical, law, medical, and theological (until 1894).

Firstly, studies at Lviv University were conducted in German and Latin and lasted five years -philosophy (in Latin, Polish, and German and four years)- in law, medicine, or theology)¹⁸. Already in 1801, the department of chemistry was founded at Lviv University. Later, following scientific development, it became essential to differentiate classical university from polytechnic. Most students who studied at Lviv University paid for it (only for students of theological faculty it was free of charge). In addition, students paid for the ceremonial acceptance as students, for exams, colloquiums, seminar classes

¹⁷ Henryk Ditchen, *Geschichte der Universität Lemberg zwischen Absolutismus, Totalitarismus und Nationalfragen* (Stuttgarter Beiträge zur Wissenschafts- und Technikgeschichte, Band 12, Logos Berlin, 2018)

¹⁸ Ann Sirka, *The Nationality Question in Austrian Education: The Case of Ukrainian Galicia 1867-1914* (Frankfurt am Main, Bern and Cirencester: Peter D. Lang, 1980) 137-139.

(tutorials), and the right to use the library. There were also student scholarships and dormitories, but not enough places (rooms) reserved for students.

In 1867, when Galicia acquired autonomy, Lviv University became step by step Polonized: firstly, Polish became the university's internal administration language (1871) and primary language of instruction in learning and teaching (1879), which is why the vast majority of courses were taught in Polish, and the appointment of Ukrainians to docent positions and further academic careers was obstructed. Ukrainians constituted a minority of students (and graduates, respectively), while Poles and Jews remarkably prevailed until the Second World War ended: Galicia was incorporated into the USSR, and students and academicians from other regions of the Soviet Union (and different ethnicities and nationalities) migrated to study and resettled in Lviv. Finally, preparation for the matriculation examination, the exam itself, and university education itself were expensive and not affordable for everyone.

In the Austro-Hungarian Empire, women were abandoned to enjoy the right to education and to study at the university¹⁹. Still, they could sometimes attend free courses (without a degree or diploma). Notably, they searched for an option to get higher education abroad, i.e., in Zurich. For example, Sofia Okunewska-Moraczewska, born near Ternopil, graduated from Zurich University, where she studied medicine, received a doctorate in 1896, and became the first woman doctor in the Austro-Hungarian Empire²⁰. However, in Poland, she was not qualified to practice because of gender prejudices. Since 1903, she practiced in Lviv, and only after the First World War she was allowed to run her private medical practice in therapy and oncology.

Remarkably, based on a ministerial decree at Lviv University in 1897, women were allowed to be enrolled to study at the Faculty of Philosophy and later, in 1900 – at the Faculty of Medicine and the Department of Pharmacy²¹.

Basic entry requirements included citizenship (Austro-Hungarian Empire subjects), age (18 years old), and educational level (passed a matriculation examination in the state-owned gymnasium)²². However, still, they faced

¹⁹ Women's in-country higher education in the Russian Empire was also banned, it resulted in migration abroad (for example, to Zurich) to receive it. Remarkably, Maria Kovalyk, from Chernihiv (now capital of the North-Eastern region of Ukraine, back then part of the Russian Empire), successfully graduated in 1878 from ETH Zurich (Federal Institute of Technology Zurich).

²⁰ Yevheniia Khlanta, Valentyna Delenko. "Development of Women's Higher Education in Galicia (Late 19th – Early 20th Century)", *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*. No 40 (2024): 72-79. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12236>

²¹ Martha Bohachevsky-Chomiak. *Feminists Despite Themselves: Women in Ukrainian Community Life 1884-1939* (Edmonton: University of Alberta Press, 1988).

²² *Ibid.*

discrimination and inequality. Ethnically, women's engagement in university education at Lviv University corresponded to general conditions: predominantly girls of Polish and Jewish origin (only 50 ladies of Ukrainian origin graduated from 1897 to 1910)²³. There was severe discrimination regarding nationality, ethnicity, religion, and gender to study or to get (serve) a post, so we have not observed any Ukrainian woman being elected/appointed to lead a faculty²⁴ or serve as a Rector of any university in Lviv (recently, at the end of XX – begin of XXI centuries we had only a few Madams Vice-Rectors)²⁵. Both universities in Lviv recently faced, in March- April 2025, Rector elections, where among the candidates to obtain this post were listed prominent female academicians in computer science and pedagogy; finally, Prof.Dr.hab (computer science), Full Professor Nataliya Shakhovska has been appointed to lead Lviv Polytechnic for the next five years.

The first person ever to receive the title of *Doctor Honoris Causa* from Lviv Polytechnic (and, at the same time, unfortunately, the only woman till now) was Maria Salomea Skłodowska-Curie, the first woman to win a Nobel Prize, the first person to win a Nobel Prize twice, and the only person to win a Nobel Prize²⁶ in two scientific fields (Physics, 1903; Chemistry, 1911). She gave an inaugural lecture in the chemistry building in 1912. Since the Soviet occupation in 1939, this tradition at Lviv Polytechnic was interrupted and resumed only in 1995 (at Lviv University, it was introduced much later, in 1997)²⁷.

The successively established polytechnics across Europe (Paris, 1794; Glasgow, 1796; Prague, 1806; Vienna, 1815; Karlsruhe, 1825; Warsaw, 1826; Dresden, 1828; Stuttgart, 1829; Krakow, 1834; Madrid, 1842; Zurich, 1855; Budapest, 1856; Munich, 1868; Berlin, 1879; Wrocław, 1910) adopted the concept of multi-directional studies based on mathematical and natural sciences, but only with time they moved away from a general technical program with narrower specializations to a university-style reform forming separate faculties, where the foundation in precise sciences was adapted to the specificity of particular faculties and provided from the beginning within

²³ *Ibid.*

²⁴ However, much later after Second World War and Sovietization, Dr. Tetyana Bujnytska, Germanist, served as Dean of the Faculty of Foreign Languages (1968-1980) in Lviv University

²⁵ Jadwiga Suchmiel. *Działalność naukowa kobiet w uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 2000. ss. 369, S. 68.

²⁶ Jean-Marie Lehn, a French scientist, is the second person who, in co-authorship, received the Nobel Prize in Chemistry (1987) and was later awarded the title of *Doctor Honoris Causa* from Lviv Polytechnic (2012)

²⁷ Roman Kuzmyn, Yulia Kurdyna. *Doctores honoris causa Lwiws'koji Politekhniky: do 200-littja Lwiws'koji Politekhniky*. (Lviv: Vyd-vo Lwiws'koji Politekhniky, 2016) 63-66.

them. Regarding Lviv Polytechnic, it is believed that its origin dates back to 1844 when the Austrian government formed the Technical Academy with six departments (mathematics, physics, mechanics or engineering, construction or architecture²⁸, chemistry, and practical geometry or geodesy) in Lviv. More than three thousand people of different ethnic and religious backgrounds studied at the Lviv Polytechnic in seven years (1851).

However, Lviv Polytechnic was not established as a newly created institution for higher education since this reestablishment and structural reorganization was based on the existing Real-Trade Academy, founded earlier by the decree of the Austrian Emperor Franz I under No. 78, which was issued in Milan on March 7, 1816²⁹. The origins of its foundation are rooted even earlier, on September 4, 1810, based on an extraordinary royal committee report, which corresponds to the popularity of technical higher educational institutions established in Europe at the beginning of the XVIII century. Its opening in 1816 aimed to meet the educational needs of the local people in Kingdom of Galicia and Lodomeria of Austrian Empire. The educational process was based on existing German educational programs adapted to specific local requirements³⁰. During the following years, it was reorganized a few times (in 1825 and 1835), and finally, in 1844, the polytechnic was established. In 1877, following the educational reform in the Austrian and Hungarian monarchy, it received the status of a higher educational institution. Lviv Polytechnic influenced the foundation of a few other polytechnics in Poland and technical higher educational institutions in Ukraine (seriously collaborated with them).

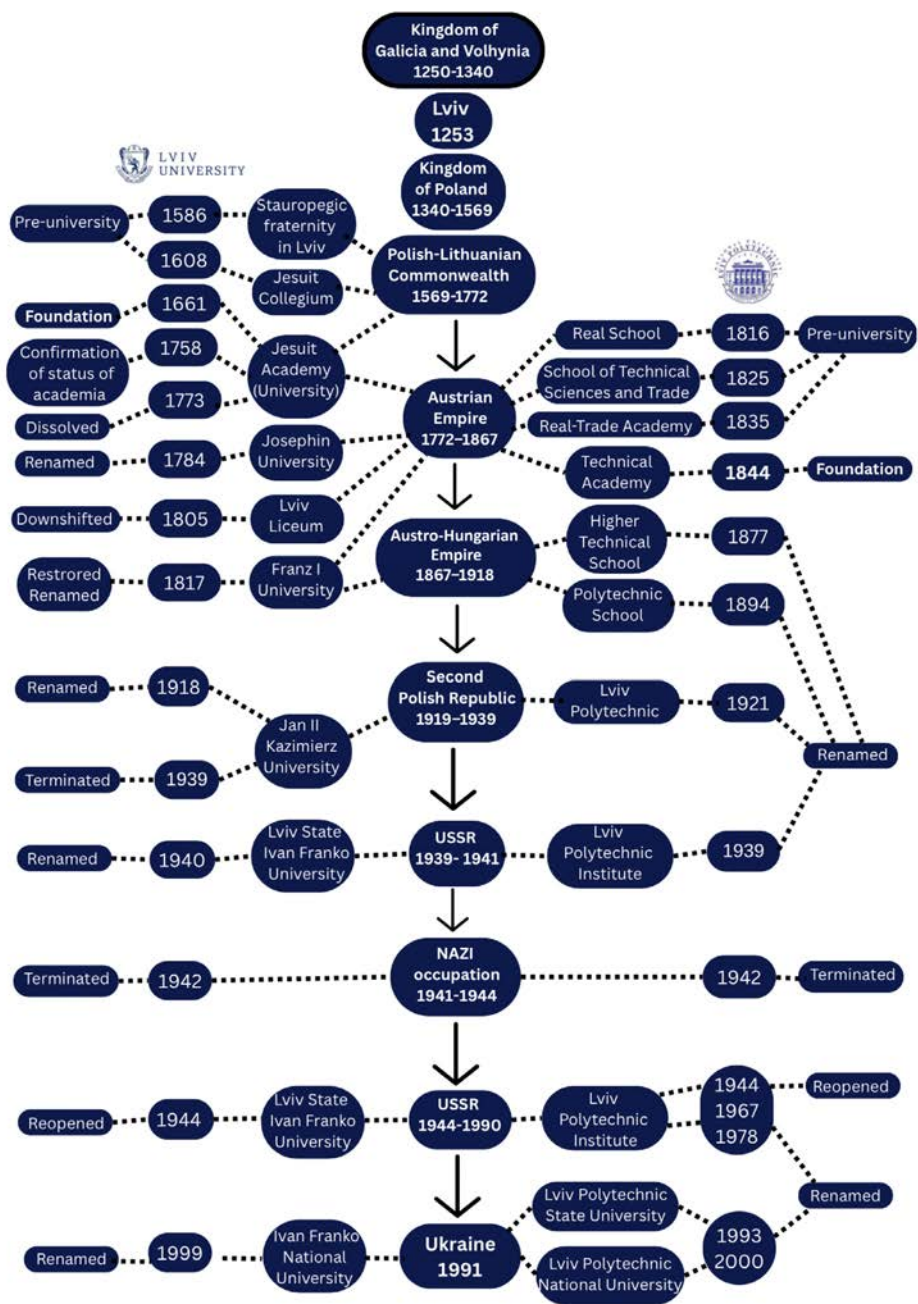
The distinct situation regarding knowledge management in both universities in Lviv resulted from state and regional politics in the Austro-Hungarian Empire (later, after 1918, in Poland). After the Ukrainian-Polish War in Galicia (1918-1919) and the Polish gradual occupation of eastern Galicia, Polish authorities abolished Ukrainian chairs and docent positions at Lviv University: following the order of September 14, 1919, only those persons who had served in the Polish army and were Polish citizens were eligible for admission i.e. to Lviv University. Therefore, during Second World War, following a few waves of Soviet and nazi German occupation of Lviv, do-

²⁸ Even so, the architectural specialty in Lviv is the oldest one in Ukraine and was opened in 1730 at Lviv University.

²⁹ *Politechnika Lwowska : jej stan obecny i potrzeby* (Wydano staraniem Grona Profesorów, Lwów: 1932)

³⁰ Henryk Ditchen, *Die Politechnika Lwowska in Lemberg: Geschichte einer Technischen Hochschule im multinationalen Umfeld* (Stuttgarter Beiträge zur Wissenschafts- und Technikgeschichte, Band 7, Logos Berlin, 2015)

Table 1 Timeline of both universities in Lviv since 1586 till now.



zens of members of academia, primarily of Polish and Jewish descent, were arrested, expelled from the universities, murdered (i.e., in ‘*massacre of Lviv professors*’ in 1941), or deported after 1945.

Lviv University was closed after the nazi German occupation in 1941 and reopened only in October 1944 with nine faculties following re- occupation by the Soviet army (which lasted till 1991). Lviv University’s faculties, curricula, and programs changed following the Soviet model. It was severely re-structuralized: the theological faculty was liquidated (evident for the secular and communist Soviet Union), the medical faculty was separated, and a medical institute was created as a separate (newly established) educational entity; five faculties existed at Lviv University: history, law, philology, physics³¹ and mathematics, and natural sciences. After the Second World War, most new members of academia came from other regions of Ukraine and other newly established Soviet republics; therefore, an entire life of academia became Russified, and Russian became the language of instruction and administration³².

Such an artificial linguistic situation lasted till 1990 when both universities received democratically elected new pro-Ukrainian Rectors (fellow physicists): Lviv University in late 1990 (even so, Ivan Vakarchuk was born in Moldova but of Ukrainian origin) and Lviv Polytechnic in 1991 (Yurii Rudavsky was born in Lviv). Afterward, mass Russification in academia in Lviv decreased (following the restoration of independence in August 1991 and adoption of the Constitution of Ukraine in June 1996) and, in a decade, completely vanished from universities. Since September 11, 2000, due to presidential order № 1059/2000, it has been finally re-named Lviv Polytechnic National University.

*Patriae decori civibus educandis:*³³ *an applied and challenged gift from Lviv for humanity*

In the light of fifth freedom application, both universities in Lviv have advanced traditions of forming an effective academic ecosystem, sharing research,

³¹ Andriy Rovenchak, Olena Kiktyeva. “Physics at the University of Lviv since the 17th century until the second world war: Addenda to the bibliography”, *Studia Historiae Scientiarum*, 15 (2016): 47-73. <https://doi.org/10.4467/23921749SHS.16.004.6147>

³² Ivan Lazarenko, 300 lit *Lvivs'koho universytetu* (Lviv, 1961)

³³ This motto in Latin means “Educated citizens decorate the Fatherland” and is engraved on the pediment of the main building of Lviv University, constructed for the Galician Regional Parliament (*Sejm Krajowy Królestwa Galicji i Lodomerii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim*) by architect Juliusz Karol Hochberger in 1877-1881. In late 1918, the Galician Regional Parliament was terminated, and its building was gifted to Lviv University in 1923.

and internationalizing the educational process while teaching foreign languages³⁴, studying abroad, and returning to alma mater to use gained skills, and managing knowledge there. This might lead to a richer understanding of how members of academia of both universities in Lviv reflected on developing science (law, mathematics, architecture, engineering, mechanics, medicine, etc.) worldwide and the impact and contributions made by their graduates throughout the 20th century. They contributed highly to developing the chosen field of science (law, mathematics, geodesy, or engineering), notwithstanding their ethnical and religious background, nor (geo)political challenges and territorial changes in the 20th century (First World War (i.e., first Russian occupation in 1914-1915)³⁵, Second World War and ethnical cleansings, and mass deportation, even death).

Lviv was and remains famous for its law, mathematics, and architecture schools. Therefore, many young people desired to enroll in Lviv University and Lviv Polytechnic (however, keeping in mind quotas). At the same time, some prominent representatives (and academicians) in law, medicine, mathematics, architecture, and engineering from different regions of Europe searched for a workplace there, enjoying the previous matrix of freedom of movement of people (and research, innovation, knowledge, and education) and cross-border education in Europe.

The inflaming of the Second World War to the East threw Lviv academicians into cruel times and inhuman conditions because several occupations 'proposed' (eventually forced to seek) different modes of survival when the worst outcome would be death (notwithstanding in concentration camps or alike the '*massacre of Lviv professors*'). Some Lviv academicians survived Second World War and continued working but fled Ukraine, migrated to Western Europe and the USA, or were deported from Lviv to Poland (Lviv was occupied by the Soviet Union in September 1939, by nazi Germans on June 30, 1941).

³⁴ For example, the French Philology Department (where you can also study Italian, Spanish, Portuguese, etc.) was founded in 1897 within the Faculty of Philology of Lviv University. However, the English Philology Department was established only after the Second World War. The foundation of the German Philology Department is rooted in 1784, and the Polish Philology Department in 1817 (should remember that German and Polish were languages of instruction in learning and teaching and administration replaced by Russian after the Second World War. Now, all those languages are foreign).

³⁵ Piotr Rataj. "Sprawozdanie Maksymiliana Thulliego z sytuacji w C.K. Szkole Politechnicznej (politechnice) we Lwowie w czasie rosyjskiej okupacji Lwowa w latach 1914-1915", *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, Tom 68, Numer 2 (2023): 175-184 <https://doi.org/10.4467/0023589XKHNT.23.019.17881>

Group of them was killed by nazi German occupation forces in July 1941 (so-called '*massacre of Lviv professors*'). The principal motive for their detention and execution was related to their prior declaration of loyalty to the regime ruling in the USSR or active cooperation with Soviet powers (some even visited Moscow in 1940, others were enlisted for municipal elections previously, during the Soviet occupation). The participation of the *Nachtigall* Battalion in the '*massacre of Lviv professors*' is a Soviet fake, propaganda and disinformation³⁶. In the '*massacre of Lviv professors*' in July 1941, a special operative command of Nazi security services (Gestapo) imprisoned and killed dozens of prominent academicians and practitioners in law, literature, mathematics, mechanics, medicine, economics, and engineering³⁷. Some of them are enlisted in the table below.

Table 2. Graduates of both universities in Lviv, fated to be prominent out-of-country

Person	Place/date of birth	Education	Occupation/ Famous for	Lifetime
Oswald Marian Balzer	Khodoriv near Lviv, 1858-1933	Lawyer, studied at Lviv University and Jagellonian University; received habilitation at Lviv University (1885)	Served as Rector of Lviv University 1895/1896; represented Galicia in <i>Morskie Oko</i> boundary dispute (1902)	
Antoni Wereszczyński	Rohatyn near Lviv, 1878-1948	Lawyer, graduated from Lviv University, received there a doctorate (1901)	Served as last Rector of Lviv Polytechnic (1939) ¹ before the Soviet occupation of Lviv	After Second World War resided in Poland
Kasper Weigel	Lviv, 1880-1941	Surveyor, graduated from Lviv Polytechnic (1903), received there a doctorate (1909) and habilitation (1911)	Served as Rector of Lviv Polytechnic 1929/1930; Vice-Rector of Lviv Polytechnic 1930/1931	Arrested by Nazi German occupation forces on July 4, 1941, and murdered in the ' <i>massacre of Lviv professors</i> '

³⁶ Andrii Bolianovskiy. "Rozstrily pol's'kykh profesoriv u Lwovi w lypni 1941 roku: istoryczni fakty, jurydyczni zwynuwaczennja, polityczni insynuatsiji", *Ukraine Poland: Historical Heritage and Public Consciousness*. 3-4 (2010-2011): 107-146

³⁷ Andrii Bolianovskiy. *Ubywstwo pol's'kykh profesoriv u Lwovi u Lypni 1941 roku: fakty, mify, rozsliduwannja* (Lviv, Vyd-vo Lwiws'koji Politekhniky, 2011) 188

Person	Place/date of birth	Education	Occupation/ Famous for	Lifetime
Otto Nadolski	Sambir near Lviv, 1880-1941	Hydraulic engineer, graduated from Lviv Polytechnic (1909)	Served as president of city Lviv (1928-1930), Rector of Lviv Polytechnic (1926/1927, 1933/1936)	
Kazimierz Władysław Bartel ²	Lviv, 1882-1941	Engineer, graduated <i>summa cum laude</i> from Lviv Polytechnic (1907), earned his doctor of technical sciences (1909) and received habilitation there (1912)	Served as Poland's Minister of Railways 1919/1920, Religious Beliefs and Public Enlightenment 1926-1928, member of Polish sejm 1922-1930, 15 th , 17 th , and 19 th Prime Minister in 1926, 1928/1929, 1929/1930, Rector of Lviv Polytechnic 1930/1931, <i>Doctor Honoris Causa</i> at Lviv Polytechnic (1935), the Senator of Poland (1937-1939)	Persecuted and arrested by Nazi German occupation forces, was murdered on July 26, 1941, shortly after the 'massacre of Lviv professors' ended
Roman Longchamps de Bérrier	Lviv, 1883-1941	Lawyer, graduated from Lviv University, received there a doctorate in civil law (1906) and habilitation (1916)	Served as Vice-Rector of Lviv University (1934/1935, 1937/1938); last Rector of Lviv University (1939) before the Soviet occupation of Lviv	Arrested by Nazi German occupation forces on July 4, 1941, and murdered in the 'massacre of Lviv professors'
Ludwik Ehrlich	Ternopil, 1889-1968	Lawyer, graduated from Lviv University, received there a doctorate (1912) and habilitation (1920); received from Oxford University <i>bachelor of letters</i> (1915)	Served <i>ad hoc</i> judge at the Permanent Court of International Justice in the Hague (1927-1928); worked as a Dean of Law Faculty at the Lviv University (1934-1937)	Arrested by Nazi German occupation forces in 1940, 1943; after Second World War resided in Poland
Stanisław Mieczysław Mazur	Lviv, 1905-1981	Mathematician, studied at the Lviv University, became a Doctor of Science (1935), received there habilitaion (1936)	Served as member of Polish sejm (1947-1952)	After Second World War forcibly relocated to Poland (1946)

Person	Place/date of birth	Education	Occupation/ Famous for	Lifetime
Stanisław Marcin Ulam	Lviv, 1909-1984	Mathematician, graduated from Lviv Polytechnic, received Master of Arts degree (1932), became a Doctor of Science (1933)	Contributed to E. Teller's breakthrough idea of thermonuclear weapons (hydrogen bombs); <i>Teller-Ulam design</i> (1951), <i>Fermi-Pasta-Ulam-Tsingou (FPUT) problem</i> (1953), invented the <i>Monte Carlo method</i> of computation (1949)	Migrated to the USA following the invitation of John von Neumann (1935), become a naturalized U.S. citizen (1941), participated in the <i>Manhattan Project</i> in Los Alamos (1943-1947)

Names of some of the killed academicians appeared in the table to show the real war price we might face now, three and a half years after the February 24, 2022, fully-fledged Russian invasion of Ukraine, when academicians have almost the same 'toolkit' to survive, even so, human life is priceless. The aspirations and expectations of the modern academic community in Lviv, with respect and gratitude to the previous generation of academicians, are well known to everyone - to be a Ukrainian University in spirit and a prestigious European University in model (in 2011, Ivan Vakarchuk (1947-2020), late rector of Lviv University (1990-2007, 2010- 2013), my rector having been a student and a member of academia, made a such declaration during the celebration of the 350th anniversary of Lviv University). All our activities continue to create, preserve, and develop Ukrainian spiritual culture, traditions, and secure identity. We aim to protect our academic traditions and freedoms (rooted long ago in the XVI century for Lviv University) - the fundamental values of all European universities. Modern knowledge management and academic mobility in the XXI century demand the preservation of Ukrainian heritage and experience while producing up- skilling/cross-skilling educational pathways and bringing up global competitiveness, developing a new framework for the academician profile following the free movement of research, innovation, knowledge, and education within the European Union.

Conclusions

Reshaping technological singularity, as discussed by John von Neumann and Stanisław Marcin Ulam after the Second World War as an 'accelerating pro-

gress of technology and changes in human life,' all the made transformations (i.e., AI, VR/MR, and blockchain technologies development in everyday life) popularized by Vernor Vinge back in 1983 and predicted in Ray Kurzweil's book 'The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology' in 2005, the widespread COVID-19 pandemic (2020-2023)³⁸, fully-fledged invasion of Russia into Ukraine of long-lasting war (started in 2014) demand urgent reviewing of the core value-oriented issues like the rule of law, democracy, human rights and freedom of movement.

War is a massive cruel forcing power people to move, to find safer places to reside, study, and work (do business); otherwise, a state regime will choose mandatory on your behalf (i.e., territory partition, people's forced relocation, or imprisonment). We experienced that and severely suffered after the First and Second World Wars. Now, after more than three years of a war and occupation of 18% of Ukrainian soil, more than 4 million Ukrainians have been forced to flee Ukraine and settled in the EU member-states (majority in Germany, Poland, Czechia, Spain, Romania, Italy, Slovakia, Netherlands, and Ireland)³⁹ following the reactivation of the Temporary Protection Directive 2001/55/EC⁴⁰ (valid until March 4, 2027).

We do not want to lose those citizens of Ukraine who became refugees as a result of the Russian full-scale invasion and acquired the status of "temporary protection" in the EU member-states and in the future (short, medium, or long term perspective), having fulfilled all the necessary prerequisites, will become naturalized citizens of the state of residence, even persons with dual citizenship. Those citizens are unlikely to pose a threat to Ukraine's national security; however, the issue of loyalty (the narrative of fleeing to a "safer haven" during the ongoing war to wait out the hardships and return to a destroyed, depopulated, and demoralized Ukraine) and trust in results of their subsequent voting in-country or extraterritorially (in the case of dual nationality) will constantly arise (worry). Ukraine's accession

³⁸ European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, *The European higher education area in 2024 – Bologna process implementation report*, Publications Office of the European Union, 2024, <https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185>

³⁹ Sergio Carrera, ed., Meltem Ineli-Ciger, ed. *EU responses to the large-scale refugee displacement from Ukraine – An analysis on the Temporary Protection Directive and its implications for the future EU asylum policy*, (European University Institute, 2023) 526

⁴⁰ Council Directive 2001/55/EC of 20 July 2001 on minimum standards for giving temporary protection in the event of a mass influx of displaced persons and on measures promoting a balance of efforts between Member States in receiving such persons and bearing the consequences thereof. OJ L 212, 7.8.2001, p. 12-23.

to the EU is the most apparent motivating and plausible factor for the return home of war refugees and labor migrants who have settled in EU member-states. And cooperate with non-returnees, who prefer to stay in the host EU member- states and enjoy freedom of movement and establishment.

Selected bibliography

- Abdulayeva, Gulnara. *Istoriya Krymu. Korotka opovid'welykoho szljakhu.* (Vikhola, 2024)
- A History of the University in Europe.* Cambridge University, General Editor Walter Rüegg, Vol. I, Universities in the Middle Ages, Edited by H. DeRidder-Symoens, Cambridge University Press 1992. pp. 62-64.
- Bohachevsky-Chomiak, Martha. *Feminists Despite Themselves: Women in Ukrainian Community Life 1884-1939* (Edmonton: University of Alberta Press, 1988)
- Bolianovskiy, Andrii. "Rozstrily pol's'kykh profesoriw u Lwowi w lypni 1941 roku: istoryczni fakty, jurydyczni zwynuwaczennja, polityczni insynuatsiji", *Ukraine Poland: Historical Heritage and Public Consciousness.* 3-4 (2010-2011): 107-146.
- Bolianovskiy, Andrii. *Ubywstwo pol's'kykh profesoriw u Lwowi u Lypni 1941 roku: fakty, mify, rozsliduwannja* (Lviv, Vyd-vo Lwiws'koji Politekhniky, 2011)
- Caroli, Dorena. "History of higher education in Ukraine between Sovietization, linguistic discrimination and internationalization (1890-1972)". *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 27, n. 2 (2024): 129-136. <https://doi.org/10.20318/cian.2024.9094>
- Ditchen, Henryk. *Geschichte der Universität Lemberg zwischen Absolutismus, Totalitarismus und Nationalfragen* (Stuttgarter Beiträge zur Wissenschafts- und Technikgeschichte, Band 12, Logos Berlin, 2018)
- Ditchen, Henryk. *Die Politechnika Lwowska in Lemberg: Geschichte einer Technischen Hochschule im multinationalen Umfeld* (Stuttgarter Beiträge zur Wissenschafts- und Technikgeschichte, Band 7, Logos Berlin, 2015)
- EU responses to the large-scale refugee displacement from Ukraine – An analysis on the Temporary Protection Directive and its implications for the future EU asylum policy*, edited by Sergio Carrera, Meltem Ineli-Ciger (European University Institute, 2023) 526
- Khlanta, Yevheniia, Delenko, Valentyna. "Development of Women's Higher Education in Galicia (Late 19th – Early 20th Century)", *Visnyk of the*

- Lviv University. Series Pedagogics*. No 40 (2024): 72-79. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2024.40.12236>
- Kuzmyn, Roman, Kurdyna, Yulia. *Doctores honoris causa Lwiws'koji Politekhniky: do 200-littja Lwiws'koji Politekhniky*. (Lviv: Vyd-vo Lwiws'koji Politekhniky, 2016)
- Lazarenko, Ivan. 300 lit *L'vivs'koho universytetu* (Lviv 1961)
- Letta, Enrico. *Much more than a market – Speed, Security, Solidarity*. Empowering the Single Market to deliver a sustainable future and prosperity for all EU Citizens. Report presented to the European Council on April 18, 2024. Delors Institute. 2024. 147 p.
- Moroz Sarno, Yaryna. "The Kyiv-Mohyla Academy: Historical notes of the European education in Ukraine", *Annali di storia delle università italiane*, 27, n. 2 (2023): 3-16, <https://doi.org/10.17396/109385>
- Politechnika Lwowska: jej stan obecny i potrzeby* (Wydano staraniem Grona Profesorów, Lwów: 1932)
- Rataj, Piotr. "Sprawozdanie Maksymiliana Thulliego z sytuacji w C.K. Szkole Politechnicznej (politechnice) we Lwowie w czasie rosyjskiej okupacji Lwowa w latach 1914-1915". *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, Tom 68, Numer 2, (2023): 175-184. <https://doi.org/10.4467/0023589XKHNT.23.019.17881>
- Rovenchak, Andrij, Kiktyeva, Olena. "Physics at the University of Lviv since the 17th century until the second world war: Addenda to the bibliography", *Studia Historiae Scientiarum*, 15 (2016): 47-73. <https://doi.org/10.4467/23921749SHS.16.004.6147>
- Sirka, Ann. *The Nationality Question in Austrian Education: The Case of Ukrainian Galicia 1867-1914* (Frankfurt am Main, Bern and Cirencesster: Peter D. Lang, 1980) 137-139.
- Suchmiel, Jadwiga. *Działalność naukowa kobiet w uniwersytecie we Lwowie do roku 1939*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 2000. ss. 369, S. 68.
- Ulam, Stanisław Marcin. *Adventures of a Mathematician*. (New York: Charles Scribner's Sons, 1983).

El espacio del campus universitario. Una trayectoria de la espacialización de las universidades en Santiago, Chile

The space of the university campus. A trajectory
of spatialization of universities in Santiago, Chile

María José Martínez-Leiva
Universidad del Alba, Chile
ORCID ID: 0000-0002-2273-8714

Recibido: 19/02/2025
Aceptado: 16/09/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10028

Resumen: Este artículo examina la espacialización de los campus universitarios en Santiago de Chile a través de un análisis documental de carácter cualitativo. Los campus, en tanto nodos clave de la ciudad, configuran la experiencia urbana de las comunidades académicas y adquieren así un rol protagónico en la producción del espacio urbano. A partir de literatura académica y documentos oficiales, el artículo propone tres momentos históricos en el proceso de espacialización universitaria en Santiago: (1) los siglos XVIII–XIX, marcados por la emergencia del primer espacio universitario en Chile; (2) el siglo XX, caracterizado por la consolidación del campus como forma espacial dominante; y (3) las últimas décadas del siglo XX, cuando la proliferación de campus funcionó como estrategia

Abstract: This article examines the spatialization of university campuses in Santiago de Chile through a qualitative documentary analysis. Campuses, as key nodes within the city, shape the urban experience of academic communities and thus assume a central role in the production of urban space. Drawing on academic literature and official documents, the article identifies three historical phases in the process of university spatialization in Santiago: (1) the eighteenth and nineteenth centuries, marked by the emergence of the first university space in Chile; (2) the twentieth century, characterized by the consolidation of the campus as the dominant spatial form; and (3) the late twentieth century, when the proliferation of campuses functioned as a strategy of “urban

de “acupuntura urbana”, impulsada por la liberalización del mercado de la educación superior. El artículo subraya la relevancia de un abordaje historiográfico del espacio universitario cuando nuestros instrumentos en materia de política pública no monitoreó sistemáticamente la presencia de las universidades en la ciudad. Por consiguiente, se subraya la necesidad de estudiar las expresiones urbanas de las universidades, es decir, sus campus y sus relaciones con el entorno. De esta manera, es posible interpretar su situación actual y anticipar su rol futuro en la ciudad.

Palabras clave: Campus universitario, espacialización de la universidad, espacio urbano, Santiago.

acupuncture,” driven by the liberalization of the higher education market. The article highlights the relevance of a historiographical approach to university space, given that public policy instruments have not systematically monitored the presence of universities in the city. Consequently, it underscores the need to study the urban expressions of universities—that is, their campuses and their relations with their surroundings. In doing so, it becomes possible to interpret their current situation and anticipate their future role within the city.

Key words: University campus, spatialization of the university, urban space, Santiago.

1. Introducción

En la literatura dedicada al estudio de la expresión física de las universidades a través de sus campus en ciudades latinoamericanas se ha conformado un corpus teórico relevante que, mediante estudios de caso, indaga en la importancia del diseño y la planificación del campus tanto para el desarrollo institucional¹ como para su relación con la ciudad². En dicho corpus, ha cobrado creciente centralidad el análisis de los vínculos entre campus y

¹ Jorge Marsino, Claudio Santander y Diego Achurra, “Campus Saucache: Arica, Chile”, *ARQ (Santiago)*, no. 65 (2007): 48-55, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962007000100012>; Verónica Esparza, “Campus Universidad de Concepción”, en *Guía de arquitectura del Gran Concepción: El río Biobío*, editado por Stéphane Franck (Concepción: Ediciones Universidad San Sebastián, 2018), 264-273; Rodrigo Ormazábal Cordero, *Un nuevo paradigma arquitectónico: campus Antumapu, Universidad de Chile* (Tesis de Magister publicada, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020); Verónica Iglesias-García, “El campus de la Universidad del Valle: un laboratorio de diseño del paisaje moderno en Colombia”, *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, no. 24, vol. 2 (2022): 126-138, <https://doi.org/10.14718/rev-arq.2022.24.3236>; Carlos Alfonso de Jesús Domínguez Vargas, “El Campus Moderno De La Universidad Autónoma De Campeche: Taxonomía De Alteraciones”, *Academia XXII*, no. 13, vol. 26 (2022): 87-111, <https://doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2022.26.84148>

² Pablo Fuentes Hernández, “Campus universitarios en Chile: nuevas formas análogas a la ciudad tradicional”, *Atenea (Concepción)*, no. 496 (2007): 117-144, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000200008>; Adriana Hidalgo Guerrero, “Desarrollo espacial e histórico del contexto urbano del campus universitario de la Universidad de Boyacá y la ciudad de Tunja, 1939-2005”, *Dearq*, no. 13 (2013): 112-125, <https://doi.org/10.18389/dearq13.2013.09>; Silvina Pontoni, María Laura Fernández, Octavio Procopio, Agustina Perrone y Joana Severini, “La Ciudad Universitaria De Rosario Y Su Entorno Como área De Centralidad Urbana”, *Ejes De Economía Y Sociedad*, no. 6, vol. 11 (2022): 675-696, <https://doi.org/10.33255/25914669/610392>.

entornos urbanos, privilegiando la escala de la ciudad como eje de interés³. Este enfoque busca superar las limitaciones que implica examinar estas relaciones sin considerar la presencia simultánea de múltiples universidades y sus infraestructuras dentro de un mismo espacio urbano. Sin embargo, aún persiste el desafío de construir aproximaciones explícitas que releven los vínculos entre la localización estratégica de los campus y la producción de “geografías de oportunidad”, las cuales difícilmente pueden entenderse como fenómenos azarosos en el marco de la ciudad contemporánea, y particularmente, en ciudades que siguen un patrón de urbanización neoliberal⁴.

El aumento de la oferta educativa y las modalidades de espacialización de las universidades constituyen un aspecto crucial para las instituciones de educación superior, dado que estas compiten entre sí tanto por la matrícula como por la reputación⁵.

En este proceso, las infraestructuras se convierten en recursos fundamentales para proyectar un correlato consistente con el sello institucional —tradición, patrimonio, tecnología, sustentabilidad, entre otros— que les permite diferenciarse y obtener ventajas comparativas frente a otras instituciones situadas en la misma ciudad. En ese sentido, los campus universitarios no son un objeto neutro en relación con su rol para las universidades.

En el contexto de la mercantilización de la educación superior y de la configuración de mercados de conocimiento, donde las instituciones participan con activos tangibles (infraestructura) e intangibles (conocimiento, capital humano), se ha explorado en menor medida la relación entre el espacio y las actividades de producción de estas instituciones en la ciudad. Tales actividades se manifiestan en patrones específicos de localización que generan dinámicas de aglomeración y dispersión, contribuyendo tanto a la diseminación como a la densificación de infraestructuras universitarias en el espacio urbano.

En el caso chileno, la expansión de la oferta y la matrícula de programas de pregrado ha exigido a las universidades ampliar su capacidad de res-

³ Carlos Hernán Castro Ortega, “Relaciones espaciales universidad-ciudad: modelos en Bogotá”, *Perspectiva Geográfica* no. 1, vol. 15 (2010): 37-60, <https://doi.org/10.19053/01233769.1731>; Silvina Pontoni, María Laura Fernández, Octavio Procopio, Agustina Perrone y Joana Severini, “La Ciudad Universitaria de Rosario y su entorno como área de centralidad urbana”, *Ejes De Economía Y Sociedad*, no. 6, vol. 11 (2022): 675-696, <https://doi.org/10.33255/25914669/610392>.

⁴ Rodrigo Hidalgo y Michael Janoschka, eds., *La ciudad neoliberal: gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid* (Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Geografía, 2014).

⁵ Frans Van Vught, “Diversity and Differentiation in Higher Education Systems”, en *CHET Anniversary Conference* (Cape Town: CHET, 2007).

puesta, incrementando la infraestructura y la superficie construida. Desde 2016, el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) solicita a las instituciones que reporten información sobre sus infraestructuras y recursos educacionales, lo que permite monitorear dicha expansión. Según estos datos, del total de 7.067.367 m² construidos en inmuebles destinados a actividades académicas, el 81,3% corresponde a universidades, lo que equivale a 7,4 m² por estudiante universitario⁶. La Región Metropolitana concentra la mayor proporción de esta superficie, en correspondencia con su rol como principal polo de oferta de programas de pregrado en el país.

De acuerdo con cifras del SIES⁷, en 2024 se ofrecieron 848 programas presenciales de pregrado en jornada diurna en universidades de la Región Metropolitana de Santiago, lo que representa el 36,2% de la oferta nacional. Esta oferta se distribuye espacialmente en campus y sedes localizadas mayoritariamente en comunas del centro, nororiente y suroriente de la capital, próximas a la red de Metro, tal como informan las propias instituciones en sus sitios web (Ilustración 1).

Lo relevante en términos urbanos de esta forma particular de localización de sedes y campus es que ella no es una casualidad, es más bien estratégica y dirigida: se concentran en comunas con altos niveles de calidad de vida, con buena accesibilidad al transporte público y, en muchos casos, con proximidad entre sí. Lo que permite entender la producción de mercados de aglomeración entre estas instituciones, dando origen a lo que conocemos como ‘Barrios Universitarios’. La presencia universitaria produce una serie de fenómenos urbanos que han sido estudiados bajo el concepto de “estudiantización”⁸, constatándose tanto externalidades negativas como oportunidades derivadas de la interacción de la comunidad universitaria con el entorno construido.

Las universidades del siglo XXI como actores urbanos activos⁹: promueven prácticas sostenibles, impulsan políticas ambientales tanto a escala

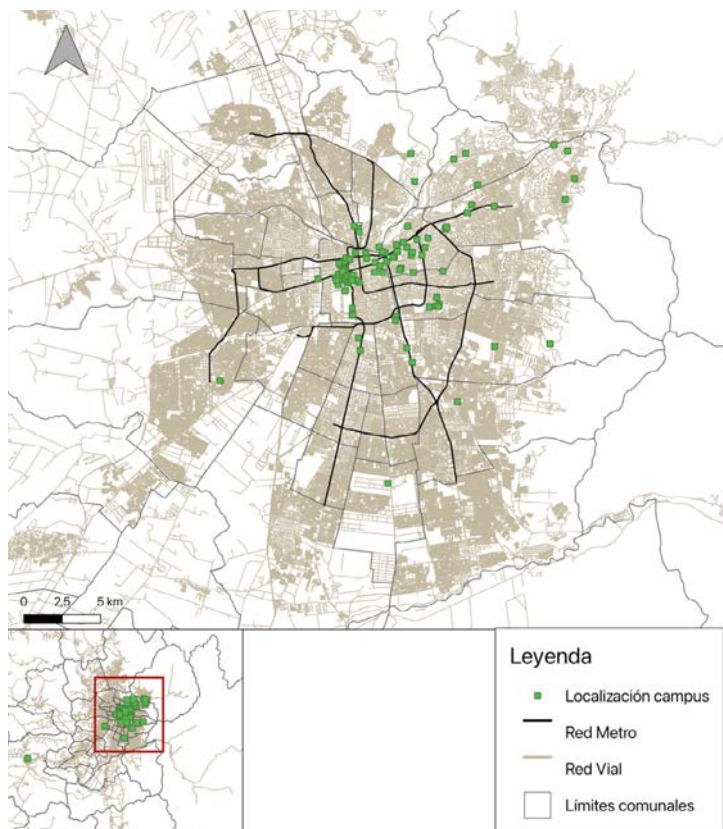
⁶ Subsecretaría de Educación Superior, *Infraestructura y Recursos Educacionales en Ed. Superior*, <https://www.mifuturo.cl/infraestructura-y-recursos-educacionales-en-ed-superior/#:~:text=Infraestructura%20y%20Recursos%20Educacionales%20en%20Ed.%20Superior%20%7C%20SIES%202023>.

⁷ Subsecretaría de Educación Superior, *Bases de datos de oferta académica*, <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/>.

⁸ José Prada-Trigo, Carlos Cornejo Nieto, Francisco Letelier Troncoso, Felipe Saravia Cortés y Paula Quijada. “El proceso de estudiantización y su abordaje desde un enfoque geográfico: estado de la cuestión y agenda de investigación.” *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 69, no. 1 (2023): 135-157. <https://ddd.uab.cat/record/269288>.

⁹ Richard Dober, “Edutròpolis: el surgimiento de un paradigma del siglo XXI,” en *Ciudad y*

Ilustración 1. Localización de sedes y campus de universidades en la Región Metropolitana de Santiago (2024).



de campus como de ciudad e incorporan una narrativa orientada a la vinculación urbana, ya sea a través de sus infraestructuras, de estrategias de movilidad sostenible o de actividades académicas orientadas a la vinculación con el medio¹⁰.

En este marco, el campus constituye la expresión material de la universidad y el principal medio de interacción con la ciudad¹¹, configurándose

universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos, eds. Carme Bellet y Joan Ganau (Lleida: Milenio, 2006), 15-22, <https://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0638968.pdf>

¹⁰ Carme Bellet y Joan Ganau, eds., *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos* (Lleida: Milenio, 2006), <https://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0638968.pdf>

¹¹ Hernán Behm Rosas, "Las Bases Del Desarrollo físico De Las Universidades", *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte* no. 8 (octubre 2020): 65-72, <https://revistaauca.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/58915>.

como un espacio de interfaz en el que se materializa la relación entre instituciones y espacio urbano¹². De ahí la importancia de su localización y de la forma específica que adoptan sus infraestructuras.

En la literatura disponible sobre universidades en Chile, se observa un esfuerzo y una dedicación muy importante en comprender la trayectoria institucional que tiene la universidad en la sociedad chilena, y en ese escenario, la mirada sobre las infraestructuras, su arquitectura y su localización en la ciudad es un ámbito poco explorado desde una perspectiva urbana y en el tiempo. Esto produce un relato fragmentado del fenómeno que esconde las bifurcaciones propias de cualquier proceso urbano. Precisamente este vacío constituye el problema que aborda el presente artículo.

Para ello, se desarrolló una búsqueda de documentos publicados de manera impresa y digital en los que se explicara, en alguna medida, el proceso de decisión o de diseño de los campus o sedes de universidades en la ciudad de Santiago. Ello incluyó libros sobre el proceso de independencia de Chile, sobre la conformación de las primeras universidades, publicaciones de las mismas instituciones sobre sí mismas y sus infraestructuras, y bases de datos públicas sobre la localización de la oferta de programas de estudios en la ciudad. Esto se desarrolló de esta forma ya que las narrativas sobre las infraestructuras de las universidades para la actividad académica están subsumidas en los relatos de la conformación institucional.

A continuación, se expone la estrategia metodológica adoptada, basada en el análisis documental cualitativo. Posteriormente, se presentan los resultados, que identifican tres hitos en la trayectoria espaciotemporal del campus universitario en Santiago: 1) Siglo XVIII - Siglo XIX: El primer espacio universitario en Chile; 2) Siglo XX: La conformación del espacio universitario a través del campus; y 3) Finales del Siglo XX: La proliferación del campus universitario como estrategia de “acupuntura urbana”, producto de la liberalización del mercado de educación superior. Finalmente, se subraya la relevancia del abordaje historiográfico del espacio universitario materializado mediante sus infraestructuras, destacando la necesidad de estudiar y monitorear los campus universitarios y su relación con la ciudad, a fin de comprender su presente y proyectar su futuro en el ámbito urbano.

¹² Pablo Fuentes Hernández, “Campus universitarios en Chile: nuevas formas análogas a la ciudad tradicional”, *Atenea (Concepción)*, no. 496 (2007): 117-144, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000200008>.

2. Aspectos metodológicos

El objetivo de este trabajo es identificar las características del proceso de espacialización de la universidad en la ciudad de Santiago a partir de fuentes historiográficas. La investigación se enmarca en un enfoque histórico, entendido como un proceso de búsqueda sistemática orientado a responder interrogantes sobre fenómenos del pasado con el fin de establecer nuevas relaciones e interpretaciones, “conocer y reflexionar sobre un fenómeno, considerando resaltar los conceptos e hipótesis y la comprensión de las relaciones de la Historia con el Tiempo, con la memoria o con el Espacio”¹³. Este enfoque permite reconocer que el desarrollo de los fenómenos sociales, políticos, económicos y espaciales no sigue un curso lineal, sino que se configura a través de rupturas, continuidades y transformaciones.

El arco temporal considerado en este trabajo abarca desde la creación de la primera universidad –en lo que hoy conocemos como la ciudad de Santiago– para la que se diseñó y construyó una infraestructura para el desarrollo de la actividad académica: la Real Universidad de San Felipe, hasta los primeros años del siglo XXI. Como fuentes principales se emplearon documentos que dan cuenta de la conformación de las instituciones universitarias y que, de manera indirecta o anecdótica, se refieren a su expresión espacial en la ciudad.

En ese contexto se realizó un análisis documental cualitativo, el cual es un procedimiento sistemático para revisar, examinar e interpretar documentos con el fin de encontrar, seleccionar, dar sentido y sintetizar los datos contenidos en documentos¹⁴, de modo que el material documental se represente de manera justa y atendiendo a los sutiles significados de los textos.

La búsqueda documental incluyó materiales publicados en formato impreso y digital que aportan antecedentes sobre los procesos de decisión y diseño de campus o sedes universitarias en Santiago. Entre ellos, se consideraron libros relativos al proceso de independencia de Chile y a la consolidación de las primeras universidades del país, publicaciones institucionales sobre infraestructura propia y bases de datos públicas referidas a la localización de la oferta de programas académicos en la ciudad. Esta estrategia se justifica en la medida en que los relatos sobre las infraestructuras universi-

¹³ A. J. De Almeida Filho, “La investigación histórica: teoría, metodología e historiografía,” *Hist enferm Rev eletrônica* 7, no. 2 (2016): 383-84.

¹⁴ Glenn A. Bowen, “Document Analysis as a Qualitative Research Method,” *Qualitative Research Journal* 9, no. 2 (2009): 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

tarias destinadas a la actividad académica suelen encontrarse subordinados a las narrativas de carácter institucional.

El análisis de las fuentes permitió identificar y proponer tres momentos clave en la trayectoria de la espacialización universitaria en Santiago. Estos se presentan mediante una descripción narrativa de los principales hallazgos, con el propósito de articular la dimensión histórica con el análisis urbano-espacial.

3. Presentación resultados

En este apartado se reconstruye, a partir de una descripción narrativa basada en la revisión de fuentes documentales, la trayectoria de la espacialización de las universidades en la ciudad de Santiago, considerando su amplia diversidad tipológica. Para ello, la exposición se organiza desde la fundación y construcción de la Real Universidad de San Felipe en el centro del Santiago colonial hasta los primeros años del siglo XXI, en un ejercicio de articulación histórica que ancla el relato en el proceso de desarrollo urbano de la ciudad.

3.1. S XVIII - S XIX: El primer espacio universitario en Chile

En la ciudad colonial de Santiago la idea de la creación de una universidad académica surgió como una necesidad de las élites, una oportunidad para posicionar a la ciudad en la región. Las gestiones para la creación de una universidad en el Reino de Chile iniciaron a comienzos del S. XVIII, por parte del alcalde Francisco Ruiz de Verecedo, quien argumentaba frente al Cabildo de Santiago en 1713 que la instalación de una universidad permitiría a los jóvenes de Santiago permanecer en la ciudad, evitando viajar a la Universidad de San Marcos de Lima¹⁵.

La instalación de una universidad consideraba como argumentos el costo económico y el riesgo propio del viaje hacia Lima; y tenía como fortaleza para la nueva ciudad la posibilidad de atraer a jóvenes de jurisdicciones como San Juan, San Luis, Mendoza, Tucumán, Buenos Aires, Paraguay, Chillán, Concepción y La Serena, quienes, por la distancia, no podrían ir a Lima;

¹⁵ Carlota Guzzo Conte Grand, "La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana", *Épocas. Revista de Historia*, no. 17 (septiembre 2019): 81-105, <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/4771>.

y, haría de la ciudad de Santiago una de las más lustrosas de las Indias¹⁶. En esa perspectiva, el origen de la primera institución de educación superior en la ciudad colonial se fundamenta en términos urbanos en la mejora de la accesibilidad espacial a la formación destinada a las élites de la sociedad.

El abogado Tomás de Azúa argumentó frente a la Corona Española que la instalación de la universidad en el Reino de Chile no tendría costo económico alguno para el Real Tesoro¹⁷, siendo en 1738 autorizados su fundación y establecimiento por el Rey Felipe V¹⁸. Su creación es parte de un proceso mayor de instalación de instituciones en el Reino de Chile que van dirigidas a disminuir su dependencia del Virreinato del Perú, pero también para aumentar la participación en el gobierno local de las élites nacidas en Chile (Enríquez, 2014).

Para el funcionamiento de la Real Universidad de San Felipe en 1743 fue adquirido el terreno en que sería construido su edificio, en las cercanías de la Plaza de Armas¹⁹. El terreno correspondía a una media manzana ubicada entre calle Agustinas, San Antonio, Tenderini y Chirimoyo (actual calle Moneda)²⁰, en donde hoy se ubica el Teatro Municipal de Santiago (Figura 2).

Figura 2. Plano de Santiago 1776 de Giovanni Fabbri.

Fuente: Giacopo, S. (s.f.) Capitale del regno del Chile [fotografía]. [S.l.: s.n.]. 1 fotografía: monocromo, gelatina, papel fibra; 18,2 x 24 cm. Disponible en web: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/643/w3-article-314959.html>



¹⁶ Ibid

¹⁷ Alejandro Fuenzalida, *Historia del desarrollo intelectual en Chile (1541-1810): Enseñanza pública i cultura intelectual* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1903).

¹⁸ Guzzo Conte Grand, "La Real Universidad de San Felipe de Chile," 90.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Bernardino Bravo, *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992* (Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992).

Figura 3. Plano Real Universidad de San Felipe de Santiago.

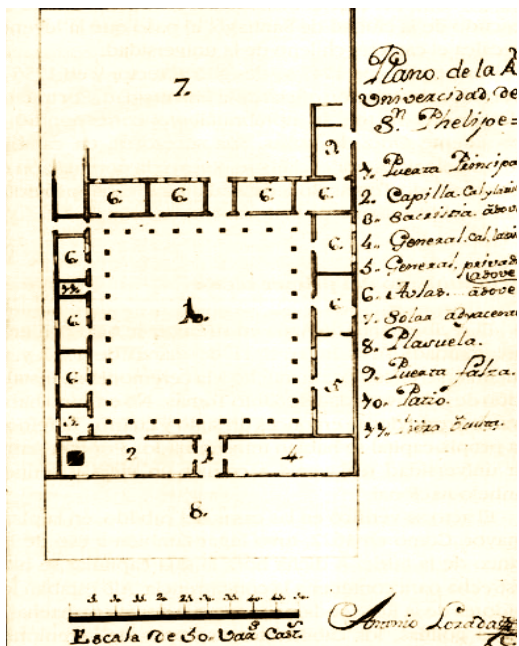
Fuente: Antonio Losada y Carvallo (1778) - Recuperado de: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-99595.html>

Respecto de su edificio, las fuentes historiográficas señalan que su construcción se desarrolló bajo la supervisión de quien fuera el primer Rector de la Universidad: Tomás de Azúa, y a cargo de la obra habría estado Alonso Lecaros²¹.

Según lo consignado por José Toribio Medina en el libro “Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile” (1928), hacia 1738 ya se contaba con los planos del edificio a construir (Figura 3) y con las prioridades en materia constructiva:

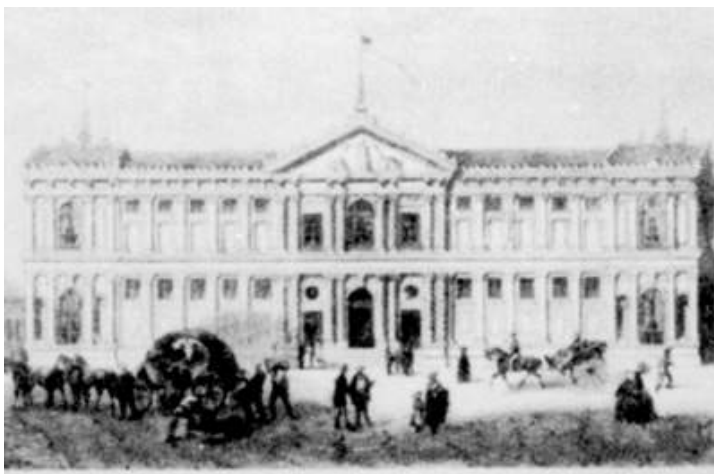
“Ya era tiempo, en efecto, de comenzar la construcción, pues el plano estaba hecho y se contaba con 5.933 pesos que hasta entonces había producido el beneficio de grados. En esta sesión [Claustro universitario del 30 de abril] se resolvió también que lo primero que se levantaría del proyectado edificio sería la capilla, que debía ocupar el frente, y en el cual podrían tenerse desde luego las funciones del grado y demás universitarias”. (p. 50)

En las fuentes historiográficas consultadas no hay certeza del año en que se comenzó su construcción, pero sí sobre su inauguración. Ella ocurrió el 11 de marzo de 1747 y la apertura de los cursos ocurrió el 10 de junio de



²¹ Bernardino Bravo, *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992* (Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992); Biblioteca del Congreso Nacional, “1828 Universidad de San Felipe”, *bcn.cl*, https://www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/edificios/detalle?sel=Universidad_de_San_Felipe; Carlota Guzzo Conte Grand, “La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana”, *Épocas. Revista de Historia*, no. 17 (septiembre 2019): 81-105, <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/4771>.

Figura 4. Fachada de la Real Universidad de San Felipe.



Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional | Historia Política (n.d.) Disponible en web: https://www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/edificios/detalle?sel=Universidad_de_San_Felipe.

1756²². Esto es objeto de confusión en las fuentes historiográficas consultadas, las que consignan que la inauguración del edificio fue en 1756²³, siendo en 1757 el término de las obras en el edificio²⁴. Por otra parte, se señala que la construcción del edificio se extiende hasta 1764²⁵ (aunque otros cronistas relatan que el edificio fue finalizado en 1767²⁶, aspecto que no habría impedido su uso desde 1757 (Figura 4)).

Vicente Carvallo Goyeneche en “Colección de historiadores de Chile y de documentos relativos a la historia nacional” (1876), en el décimo tomo de la descripción histórico-geográfica del Reino de Chile, narra sobre el edificio de la universidad:

“La obra es de buena arquitectura con las correspondientes salas para las facultades que se enseñan, espaciosa capilla para las funciones públicas, y una lúcida fachada

²² Alejandro Fuenzalida, *Historia del desarrollo intelectual en Chile (1541-1810): Enseñanza pública i cultura intelectual* (Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1903).

²³ Biblioteca del Congreso Nacional, “1828 Universidad de San Felipe”, bcn.cl, https://www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/edificios/detalle?sel=Universidad_de_San_Felipe.

²⁴ Carlota Guzzo Conte Grand, “La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana”, *Épocas. Revista de Historia*, no. 17 (septiembre 2019): 81-105, <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/4771>.

²⁵ Bernardino Bravo, *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992* (Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992).

²⁶ Rolando Mellafe, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas, *Historia de la Universidad de Chile* (Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992).

con un escudo de armas dividido en dos mitades. En la mitad derecha se ve la imagen del Apóstol San Felipe, y en la de la izquierda, un león con espada desnuda en la mano derecha, y por orla, un blasón que dice Academia Chileno in urbe Sancti Jacobi". (p. 40)

La Real Universidad de San Felipe extendió su actividad académica hasta inicios del S. XIX en el contexto del proceso independentista que se experimenta en Chile. La educación hacia 1810 es interpretada desde el pensamiento republicano y liberal como un deber del Estado, responsable de la formación de la nueva clase dirigente, encargado de fundar una moral dirigida a cohesionar un cuerpo social nacional²⁷. Como parte de ese proceso, en 1813 en la misma sede de la Real Universidad de San Felipe se da apertura al Instituto Nacional²⁸.

El Instituto Nacional, a propósito de la recuperación del poder por parte de las fuerzas realistas españolas en 1814, fue disuelto para devolver sus funciones a la Universidad de San Felipe, lo que nuevamente fue revertido hacia 1818 por solicitud del Senado al director Supremo Bernardo O'Higgins²⁹. Desde ahí, el restablecimiento del Instituto Nacional significó para la Universidad de San Felipe su existencia sólo a nivel nominal, en la que se continuó realizando la elección anual de rectores, pero sin impartir cátedras. La formación académica se trasladó al Instituto Nacional³⁰.

El Instituto Nacional continuó el patrón de localización en el centro de la ciudad y se ubicó en sus primeros años entre calle Catedral, Bandera y Compañía de Jesús, en donde se localizó el Colegio Máximo de San Miguel (Figura 5) (ubicación actual del edificio del ex Congreso Nacional), que perteneció a la Compañía de Jesús.

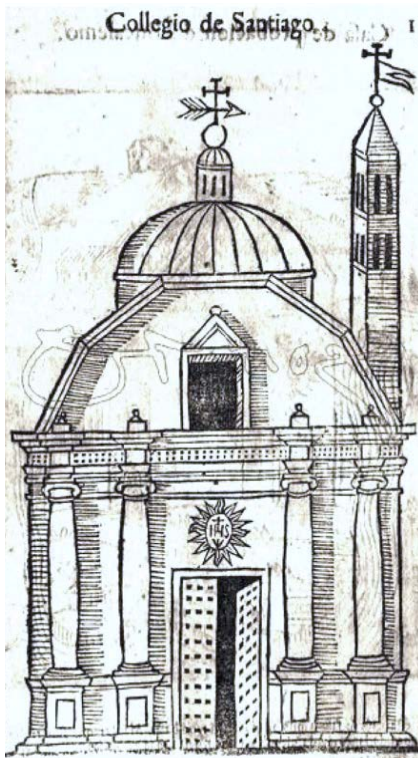
La relevancia de esto radica en que en las aulas del Instituto Nacional está el origen del movimiento intelectual que hacia mediados del S. XIX promueve el surgimiento de la Universidad de Chile. La localización de ella en estrecha relación con su localización en una nueva sede del Instituto en la manzana de la Alameda, San Diego Vieja y Nueva. La construcción del nuevo edificio del

²⁷ Sol Serrano, *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria de Chile, 2016).

²⁸ Instituto Nacional, *Reseña histórica*, Instituto Nacional General José Miguel Carrera, <https://institutonacional.cl/el-instituto/resena-historica/>.

²⁹ Sol Serrano, *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria de Chile, 2016).

³⁰ Lucrecia Enríquez, "El clero secular en la Universidad de San Felipe de Santiago de Chile (siglos XVIII y XIX)", en *Espacios de saber, espacios de poder*, editado por Rodolfo Aguirre (México: Vervuert Verlagsgesellschaft, 2014), 199-228, <https://doi.org/10.31819/9783954879175-008>.



Revista Médica Clínica Las Condes. 20

Figura 5. Iglesia del Colegio Máximo de San Miguel

Fuente: Álvarez, J. P. (2016) "La Botica de los Jesuitas: una de las mejores instituciones farmacéuticas del mundo en el Chile colonial", *Revista Médica Clínica Las Condes*, 27(5), pp. 708-713. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2016.09.015>

Instituto estuvo a cargo del arquitecto Juan Herbage, proyecto entregado en 1843 e inaugurado en 1851³¹, un año antes el Instituto Nacional se trasladó a sus nuevas instalaciones dejando el edificio de la calle Catedral.

El nuevo edificio del Instituto Nacional constaba de dos plantas, construidas con adobe y madera, y contaba con cuatro patios interiores principales, además de múltiples aulas y habitaciones. El frontis del edificio que da hacia la Alameda no se construye como parte del proyecto debido a que era parte de la construcción del Palacio

Universitario, actual Casa Central de la Universidad de Chile³².

La Universidad de Chile, creada en 1842, desarrolla su actividad académica durante sus primeros años anexa al Instituto Nacional. Entre 1863 y 1872 se construye su Casa Central junto al Instituto. El edificio fue diseñado por el arquitecto Lucien Ambroise Hénault y el arquitecto Fermín Vivaceta estuvo a cargo de su construcción. Durante este periodo, la construcción del edificio debió enfrentar la detención de sus obras por dos años, retomando la actividad hacia 1865, una vez que se reasignan fondos por parte del Gobierno para su construcción³³ (Figura 6).

³¹ Yolanda Muñoz, "Arquitectura, producción y representación. Cuatro franceses en el Chile del siglo XIX," en *El modelo Beaux-Arts y la arquitectura en América Latina, 1870-1930. Transferencias, intercambios y perspectivas transnacionales* (La Plata, 10-13 de abril de 2019).

³² Instituto Nacional, *Reseña histórica*.

³³ Universidad de Chile, *Sellos conmemorativos de la Universidad de Chile*, <https://www.sellos.uchile.cl/conmemorativo1d.html>.

Figura 6. Palacio de la Universidad de Chile e Iglesia de San Diego (1872)



Fuente: Tornero, R. S. (1872) *Chile ilustrado: guía descriptiva del territorio de Chile, de las capitales de provincia, y de los puertos principales*. Santiago: Agencias del Mercurio. Disponible en web: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:8381>

La configuración del edificio, en su estilo y volumen de palacio universitario, en el centro histórico de la ciudad de Santiago, es un perfecto correlato del objetivo del Estado para la creación de la Universidad de Chile. Tal como señala Serrano (2016), la Universidad de Chile como universidad académica y republicana implicaría la conformación de un cuerpo de conocimiento científico, humanista y técnico para “transformar al país para incorporarse al mundo moderno; la formación de una elite estatal y social capaz de conducir este proceso; y la formación de una identidad nacional común que incorporara a las distintas clases sociales a la República”³⁴. En consecuencia, en tanto pilar en la formación de la nación, su localización y magnitud en el espacio urbano deben manifestar de manera clara su protagonismo y visibilidad.

En el palacio universitario se desarrolla toda la actividad académica hasta comienzos del S. XX, momento en que se propuso construir un tercer piso para recibir a más facultades, sin embargo esta propuesta no fue considerada y se decidió por localizar a las carreras en otros edificios³⁵, vale decir, a propósito del crecimiento de la Universidad de Chile y la conservación de su edifica-

³⁴ Sol Serrano, *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX* (Santiago de Chile: Editorial Universitaria de Chile, 2016).

³⁵ Consejo de Monumentos Nacionales de Chile, “Edificio de la Casa Central de la Universidad de Chile”, CMN Consejo de Monumentos Nacionales, <https://www.monumentos.gob.cl/monumentos/monumentos-historicos/edificio-casa-central-universidad-chile>.

ción original, comienza el proceso de diseminación de la actividad académica en instalaciones de la Universidad localizadas en distintos lugares de la ciudad de Santiago. Esto se materializó por medio de la construcción del edificio para la Escuela de Medicina en 1889, o el edificio de la Escuela de Derecho en 1939.

El proceso de espacialización de la Universidad de Chile muestra la temprana diversificación territorial de su actividad académica en múltiples áreas de la ciudad, adoptando desde sus inicios la figura de acupuntura urbana. Este proceso de dispersión en distintas zonas urbanas se convirtió en una característica distintiva de las universidades en Santiago durante el siglo XX.

Por otro lado, la participación del Estado en materia de educación, además de la creación de la Universidad de Chile, se materializa a partir de la fundación de la Escuela de Artes y Oficios (EAO) en 1849. El proyecto de la Escuela comenzó a gestarse hacia 1844; sin embargo, su inauguración se demoró cinco años debido a la falta de personal adecuado para la educación especial, el cual debió ser reclutado desde Europa, comenzando por su director, y a la escasez de recursos económicos para su desarrollo. Hacia 1847, el proceso se aceleró a partir de las gestiones del ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Salvador Sanfuentes³⁶.

Dentro de ese marco, se realiza la compra de un inmueble que fue adaptado para el desarrollo de la actividad de la Escuela, es decir, en su origen no estuvo diseñado para el desarrollo de actividades académicas. A diferencia de la Universidad de Chile, la Escuela de Artes y Oficios se ubica en el sector poniente de la ciudad de Santiago, en el Barrio Yungay, caracterizado por su raíz popular. El edificio estaba ubicado entre las calles Catedral, Chacabuco y Herrera, tal como aparece consignado en el Mapa de la Ciudad de Santiago, elaborado por Ernesto Ansart en 1875 (Figura 7).

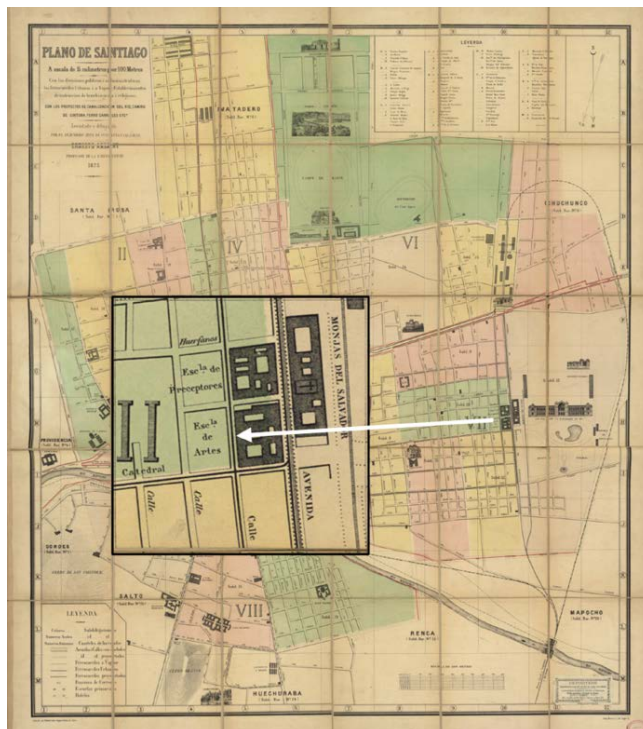
Los 24 estudiantes que ingresaron a la Escuela en su primer año tuvieron el carácter de internos, por ende, vivían también en las instalaciones de la EAO. Durante sus primeros 30 años la Escuela enfrentó: periodos de expansión de su matrícula, dificultades económicas a propósito de la disminución del presupuesto público, incremento de la capacidad productiva al punto de establecer un punto de venta en sus instalaciones (1871) y la reorganización de los planes de estudio, entre otros procesos institucionales³⁷.

³⁶ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico* (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

³⁷ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico* (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

Figura 7. Plano de Santiago
Ernesto Ansart (1875)

Fuente: BND Visor: Plano de Santiago, con las divisiones políticas y administrativas, los ferrocarriles Urbanos i a Vapor. Establecimientos de instrucción de beneficencia i religiosos. Con los proyectos de canalización del Río, Camino de Cintura, Ferrocarriles, etc. (n.d.) Disponible en web: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:127135>



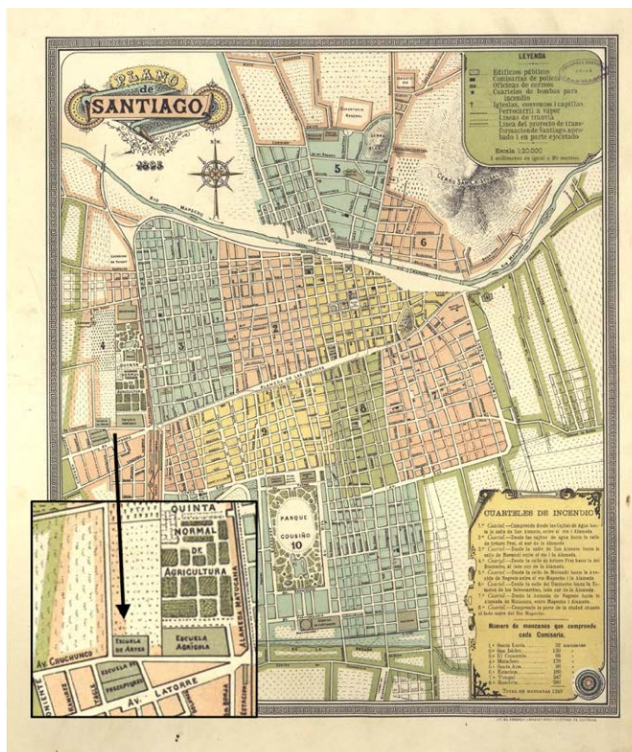
Todo esto hizo evidente que la infraestructura de la Escuela no fue construida para las labores desarrolladas en los talleres, sino que sólo fue adaptada. Hacia finales de 1883, el estado de la planta del edificio fue considerado como uno de los problemas a resolver por la nueva dirección de la Escuela asumida por el ingeniero francés Louis Chardayre. Mejorar las condiciones de infraestructura fue fundamental para considerar la mejora de la calidad de la instrucción desarrollada por la Escuela³⁸.

El Consejo de Fomento, conformado, entre otras tareas, para la evaluación del estado del edificio, luego de una visita a las instalaciones de la Escuela, determinó que el estado del edificio era: inapropiado en su distribución, estrecho y con una mala construcción. Por ello se definió el traslado de la Escuela a otros terrenos. Hacia finales de 1884 comenzó la elaboración de los planos de las nuevas instalaciones y se resguardó el financiamiento para ello en el presupuesto nacional de 1885³⁹.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

Figura 8. Plano de
Santiago Nicanor Boloña
(1895)



Fuente: Plano de
Santiago, 1895 - Memoria
Chilena (n.d) Disponible
en web: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-68088.html>.

Respecto de su diseño, este fue encomendado al arquitecto Víctor Henri Villeneuve con la colaboración del ingeniero Louis Chardayre. El gobierno de José Manuel Balmaceda separa cerca de 4 hectáreas para la construcción del conjunto de edificios que tuvieron más de 17.000 m²⁴⁰:

El nuevo edificio fue diseñado de tal forma que pudiese albergar hasta 300 alumnos internos: de acuerdo con ello se consultó la dotación de amplios salones de clase, galpones para talleres, un gimnasio, dos grandes dormitorios, una capilla y oficinas y habitaciones para el cuerpo docente y de inspectores. También se dispuso para su equipamiento y alhajamiento la adquisición de nuevas máquinas, herramientas y muebles; además, el nuevo edificio fue conectado a la red de agua potable de Santiago, elemento esencial para el funcionamiento de los talleres, especialmente de los de fundición, herrería y mecánica. Durante los cuatro primeros años de desarrollo de estas obras, la inversión ascendió a 344.000 pesos, el 10 por ciento del presupuesto total asignado a educación.⁴¹

⁴⁰ Departamento de Patrimonio Arquitectónico y Unidad de Comunicaciones, Dirección de Arquitectura, MOP, *Una exposición de la arquitectura pública en el Bicentenario*, <https://arquitectura.mop.gob.cl/centrodocumental/Documents/web%20expo200.pdf>.

⁴¹ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universi-*

En 1886 comenzó la construcción de los edificios en la Avenida Chuchunco (actual Avenida Víctor Jara), en predios que pertenecían a la Quinta Normal de Agricultura. Su nueva ubicación plasmada en el mapa de Santiago de Nicanor Boloña de 1895 (Figura 8) ilustra que la Escuela se encontraba rodeada de chacras agrícolas que hacia finales del S. XVIII fueron cultivos vitivinícolas y de aguardiente para proveer a la ciudad colonial de Santiago⁴². Esto remarcó su carácter de localización en la periferia de la ciudad.

El conjunto de edificios construido se organizó:

en torno a seis patios, simétricos y orientados en ejes ortogonales, norte sur y este oeste, en dos pisos, de estilo neoclásico y racionalista característico de la arquitectura industrial del siglo XIX, cuyos orígenes se encuentran en los conventos como en infraestructura castrense y educacional. Es una estructura de albañilería de ladrillo con mortero de arena y cal reforzada con pilares y vigas de metal hechos en la antigua escuela de Matucana, junto con las herrerías de tirantes, ganchos y cerchas. Los pilares de los corredores, las puertas y ventanas y la estructura de techumbre son de pino Oregón⁴³.

El uso del nuevo edificio por parte de la Escuela ocurrió recién hacia 1893, considerando la guerra civil que comenzó en 1891. A partir de las fuentes consultadas, no hay claridad de un acto solemne de inauguración de las instalaciones ni de la fecha exacta en que finalizaron las obras de construcción. En el mapa de Santiago de Nicanor Boloña de 1900 es posible notar con mayor precisión la distribución del conjunto de edificios (Figura 9).

La no precisión de una fecha puede estar en relación con el carácter progresivo que ha tenido en materia constructiva la sede de la Escuela. Hacia 1901 son 32.090 m² construidos para las labores de instrucción, lo que se incrementó en 1902 con la cesión por parte del gobierno de 32.202 m² para la construcción de instalaciones deportivas y jardines para actividades de esparcimiento. En 1916 se realizaron, entre otras adquisiciones, una ampliación de los talleres y una redistribución del espacio construido para la instalación de un laboratorio de mecánica, nuevas salas de estudio, ampliación del comedor y de habitaciones⁴⁴.

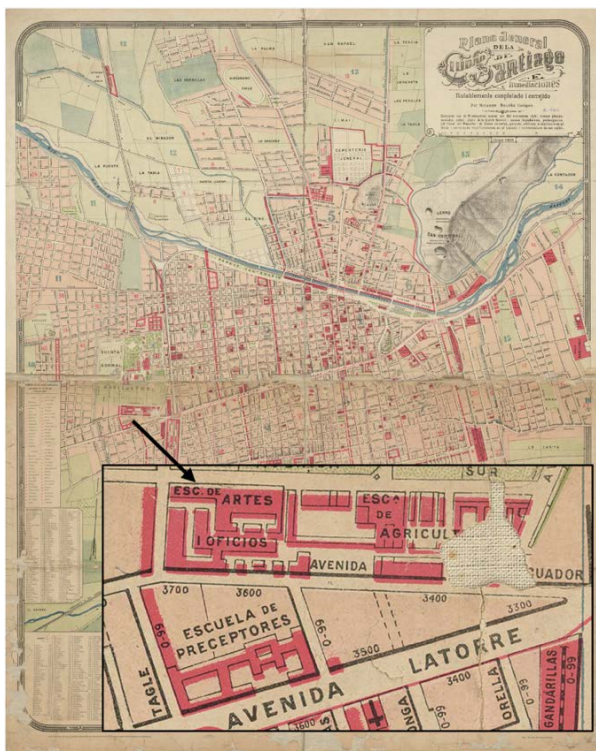
dad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

⁴² Juan Guillermo Muñoz, "Chuchunco: Apuntes de los Terrenos en que se Ubica la Universidad de Santiago de Chile, en los Siglos Coloniales", *Contribuciones científicas y tecnológicas*, no. 135 (septiembre 2012).

⁴³ Departamento de Patrimonio Arquitectónico y Unidad de Comunicaciones, Dirección de Arquitectura, MOP, *Una exposición de la arquitectura pública en el Bicentenario*, <https://arquitectura.mop.gob.cl/centrodokumental/Documents/web%20expo200.pdf>.

⁴⁴ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universi-*

Figura 9. Mapa de Santiago de Boloña (1900)



Fuente: Plano jeneral de la ciudad de Santiago e inmediaciones notablemente completado i corregido [material cartográfico]: por Nicanor Boloña Cartógrafo. - BND: Mapoteca (n.d) Disponible en web: <http://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/631/w3-article-340117.html>

El Estado como actor principal en la educación superior desde la fundación de la República no fue excluyente para la presencia de otros actores como la Iglesia Católica. A propósito de la política laicista desarrollada por la Universidad de Chile hacia finales de 1800⁴⁵, en 1888 se funda la Universidad Católica de Chile, siendo instalada en el edificio del Círculo Católico.

La primera localización en un edificio propio de la nueva universidad estuvo en calle Agustinas 1038, entre calle Bandera y Del Puente (Actual Paseo Ahumada)⁴⁶. Esto en el centro de la ciudad, del mismo modo que la Universidad de Chile. El edificio fue adaptado para el desarrollo de las clases, siendo el comienzo de ellas en 1889.

dad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

⁴⁵ Bernardino Bravo, *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992* (Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992).

⁴⁶ Pontificia Universidad Católica de Chile, *Nuestra Historia*, <https://www.uc.cl/universidad/nuestra-historia/>.

En relación con el interior del edificio, este se describe en los Anales de la Universidad (1889), en el contexto de la visita a las aulas posterior a la misa pontifical en la Catedral de Santiago:

Admiró a los visitantes la rapidez con que habían sido trabajados y llamó la atención de todos los menajes. Estaba compuesto en su mayor parte de cátedras, mesas, escritorios, bancos, pizarras, etc.... encargados en el mes de octubre de 1888 a los afamados talleres de Wiken Dean's en Londres, en conformidad a los últimos modelos y que reúnen las condiciones de solidez y comodidad.⁴⁷

Durante sus primeros años, la Universidad mantuvo e incluso amplió la oferta de programas de formación, lo que la llevó a apoyarse en diversos edificios donados para el desarrollo de sus actividades. Entre ellos se encontraban: una casa ubicada en calle Santa Rosa 32; el segundo piso del edificio de la Unión Central, en calle Ahumada, que albergó al Internado Universitario; y un inmueble situado en la esquina de la Alameda de las Delicias con Ricardo Cumming. Esta situación se mantuvo hasta 1891, cuando, en el contexto de la Guerra Civil, se clausuró el uso del edificio del Círculo Católico, tras el incendio que consumió la mitad de la manzana y lo dejó inutilizable. Sobre esto, Abdón Cifuentes escribió:

nuestro palacio, biblioteca y tesoros artísticos agrupados allí por los más grandes y puros amores del corazón humano, el amor a Dios y a la patria, a las ciencias y a las artes, todo fue raído del haz de la tierra, todo fue arrasado por las llamas (...) El Obispo don Ramón Ángel Jara, entonces simple sacerdote, logró penetrar en el edificio en los principios del incendio con el propósito de salvar los cuadros de pintura que estaban adheridos a los muros y pudo notar que estaban impregnados de parafina y ardían más que las puertas que también parecían rociadas con parafina.⁴⁸

Este hecho motivó el traslado de las actividades de instrucción a otras ubicaciones: la casa de Doña Antonia Echeverría, en calle Bandera, alquilada con este propósito; la casa que dejó la señora María Luisa Santander en calle Alameda, y un edificio contiguo al siniestrado en calle Agustinas, adquirido por la Universidad en 1898⁴⁹.

Al ser este un edificio adaptado para la actividad académica, nuevamente se requirió hacer ajustes en materia de infraestructura, los que estu-

⁴⁷ Ricardo Krebs, María Angélica Muñoz y Patricio Valdivieso, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994).

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

vieron a cargo del arquitecto Ignacio Cremonesi (1900). Con la creación del Instituto de Humanidades de la Universidad Católica, todas las adecuaciones se volvieron insuficientes en términos de espacio y de distribución, por lo que se decidió trasladar a la Universidad a una parte de los terrenos donados por Monseñor Larraín Gandarillas en la Alameda, entre calles Lira y Maestranza (actual Portugal)⁵⁰.

Ante esta necesidad, se impuso la construcción de un edificio propio: el Palacio Universitario. Los planos del nuevo edificio fueron encargados a Ignacio Cremonesi, quien retornó a Italia, y finalizados por Emilio Jecquier y Manuel Cifuentes, primer arquitecto titulado por la Escuela de Arquitectura. De esta manera, diseñaron un edificio en diálogo con la zona edificada del Instituto de Humanidades⁵¹.

3.2. Siglo XX: hacia la conformación del espacio universitario por medio del campus urbano

Con el inicio del nuevo siglo, la ciudad de Santiago experimenta una expansión de las instituciones de educación superior, evidenciada en la experiencia de las tres primeras instituciones mencionadas. La Universidad de Chile establece nuevas sedes en Santiago, la Escuela de Artes y Oficios se expande y se constituye como la Universidad Técnica del Estado, y se construye el Palacio Universitario de la Universidad Católica.

Hacia finales del S. XIX (1889) la Universidad de Chile inaugura el primer edificio de la Facultad de Medicina ubicada en el límite norte de Santiago, específicamente en la antigua cañadilla, obra del arquitecto Eloy Corti-néz⁵², en las instalaciones del que fuera el Hospital San Vicente de Paul. Prontamente ese espacio se volvió inadecuado para el desarrollo de la actividad, lo que se volvió insostenible por un incendio ocurrido en 1948, que destruyó por completo las instalaciones⁵³.

Entre 1953 y 1960 se construyó el actual recinto de la Facultad de Medicina, obra a cargo del arquitecto Juan Martínez. El mismo estuvo a cargo del edificio de la Facultad de Derecho entre 1934 y 1939, el que se localizó

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Ibid.

⁵² Sonia Montecino Aguirre y Alejandra Araya Espinoza, *Materia y memoria: tesoros patrimoniales de la Universidad de Chile* (Chile: Tinta Azul, Ediciones de la Universidad de Chile, 2011), <https://doi.org/10.34720/9k6z-nh29>.

⁵³ Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, *Historia de la Universidad de Chile*.

junto al Río Mapocho hacia el oriente. Durante el periodo en que se desarrolló la construcción para la Escuela de Medicina, ella siguió funcionando en un lugar arrendado ubicado en Calle General Borgoño⁵⁴.

La Escuela de Derecho funcionó en la Casa Central de la Universidad de Chile y en 1934, su decano Arturo Alessandri Rodríguez comenzó las gestiones para la construcción de un nuevo edificio en un terreno cedido por el Estado⁵⁵. El origen de estas gestiones estuvo asociado a lo inapropiado que se volvió el espacio de la Escuela en el Palacio Universitario (Casa Central) debido al incremento de sus estudiantes a inicios del S. XX.

El mismo proceso de traslado se observa en la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Filosofía y Letras (actual Facultad de Filosofía y Humanidades), que se encontraba ubicada en el Campus Macul (actual campus Juan Gómez Millas). Este campus se caracterizaba por su amplitud (con 8 hectáreas de superficie y 5 grandes infraestructuras); y el Instituto Pedagógico, cuyo edificio fue construido en 1892, en calle Alameda con San Miguel (actual Liceo de Aplicación), que trasladó su actividad pedagógica al Campus Macul hacia 1950⁵⁶.

En 1922 se inauguró el edificio de la actual Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, en el Barrio Club Hípico, en el mismo lugar en que previamente se localizaba el presidio urbano de Santiago⁵⁷. Su construcción inició en 1911 y consideró la manzana hacia Avenida Beaucheff (Ex Benavente) y la Avenida Almirante Blanco Encalada⁵⁸; en el proceso de construcción del edificio se experimentaron dificultades presupuestarias, razón por la que su término demoró más tiempo del estimado. En la construcción participaron, en una primera etapa, el arquitecto Henri Grossin, mientras que el arquitecto Alberto Schade lideró la obra hasta su entrega⁵⁹.

La actual Facultad de Artes de la Universidad de Chile corresponde a la facultad que más traslados por la ciudad registra desde su fundación⁶⁰. La Academia de Pintura (1849) tuvo su primera ubicación en el segundo piso

⁵⁴ Montecino Aguirre y Araya Espinoza, *Materia y memoria*.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Montecino Aguirre y Araya Espinoza, *Materia y memoria*.

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Facultad de Ciencias Físicas y Matemática, Universidad de Chile, *Historia de Beauchef*, <https://ingenieria.uchile.cl/campus-beauchef/presentacion/historia-de-beauchef>.

⁵⁹ Archivo Fotográfico Dirección de Arquitectura, "Archivo Fotográfico", Escuela de Ingeniería Universidad de Chile, http://www.afda.cl/detalle_imagen.php?i=PL-000123%7C0%7C6%7C1.

⁶⁰ Sonia Montecino Aguirre y Alejandra Araya Espinoza, *Materia y memoria: tesoros patrimoniales de la Universidad de Chile* (Chile: Tinta Azul, Ediciones de la Universidad de Chile, 2011), <https://doi.org/10.34720/9k6z-nh29>.

del edificio del Congreso Nacional hasta que en 1858 pasó a ser parte de la Academia de Bellas Artes y se traslada al edificio del Instituto Nacional, atrás de la Casa Central de la Universidad de Chile⁶¹. Una vez finalizada la Guerra Civil de 1891, ella fue trasladada a un edificio en Calle Maturana 750, lugar que estuvo hasta 1910, y nuevamente se relocalizó en el Palacio de Bellas Artes⁶². En el año 1969 ocurrió un incendio en las instalaciones ubicadas en el Palacio, por lo que su actividad se movió por una serie de edificios arrendados hasta que en 1973 pudo trasladarse a los terrenos de la Chacra Santa Julia, actual Campus Juan Gómez Millas.

En el caso de la Facultad de Agronomía, fundada en 1927, su actividad se desarrolló incorporando un amplio terreno de la Quinta Normal, especialmente para las actividades prácticas; en 1933 se incorporó la Hacienda Rinconada, de un tamaño de tres mil hectáreas, destinadas para mejorar y trasladar parte importante de su quehacer a este lugar, sin dejar completamente las actividades en la Quinta Normal⁶³.

Esta diversificación se hace especialmente patente en la trayectoria de la Escuela Práctica de Arquitectura Civil, actual Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Esta institución inició su actividad académica en 1849 y, antes de su ubicación actual en Calle Marcoleta con Avenida Portugal, se ubicó en Avenida República N.º 517, luego en Plaza Ercilla N.º 803, ambas en Santiago Centro, y posteriormente en Avenida Pedro Aguirre N.º 6655 en el Campus Núcleo Cerrillos (1958)⁶⁴. El actual Campus Andrés Bello, donde se ubica la Facultad, albergó en su momento el Mercado Juan Antonio Ríos, el Liceo N.º 5 de Niñas y el Cuartel del Regimiento de Caballería N.º 2, el cual permaneció en este emplazamiento hasta 1933⁶⁵.

El campus Núcleo Cerrillos, el que albergó durante unos años a la Escuela Práctica de Arquitectura Civil, representó un proyecto de Campus que redireccionaba el carácter céntrico y pericéntrico de otras infraestructuras de la Universidad para su actividad académica. Su propósito fue avanzar hacia la descentralización de las infraestructuras universitarias, preocupación que parte del desarrollo de la Universidad hasta la instalación de la

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

⁶³ Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, Historia de la Universidad de Chile.

⁶⁴ Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile, Historia, <http://www.fau.uchile.cl/facultad/presentacion/resena-historica>; Sonia Montecino Aguirre y Alejandra Araya Espinoza, *Materia y memoria: tesoros patrimoniales de la Universidad de Chile* (Chile: Tinta Azul, Ediciones de la Universidad de Chile, 2011), <https://doi.org/10.34720/9k6z-nh29>.

⁶⁵ Montecino Aguirre y Araya Espinoza, *Materia y memoria*.

dictadura militar, la que destinó ese espacio a la Escuela de Formación de Carabineros⁶⁶.

Finalmente, el Instituto Agrícola de Chile, fundado en 1915, desarrollaba sus actividades en la Quinta Normal (antiguo predio La Merced), específicamente en la denominada Escuela Vieja, edificio proyectado por los arquitectos Alberto Cruz Montt y Luciano Kulczewski e inaugurado en 1920. En 1928, dicha institución pasó a formar parte de la Universidad de Chile, organizada en la entonces Facultad de Agronomía y Veterinaria. Posteriormente, en 1933, la Universidad adquirió el predio Rinconada de Maipú (también denominado La Rinconada de Lo Espejo), destinado a las actividades prácticas de las Facultades de Agronomía y de Veterinaria, aprovechando la diversidad de suelos disponibles⁶⁷. En este predio se encuentra un edificio de tres pisos que conserva el patrimonio arquitectónico industrial vinculado a la producción de licores previamente desarrollada en la Quinta Normal⁶⁸.

Posterior al terremoto de 1965 con fondos del BID, la universidad compró el predio Antumapu (Ex Campus Sur) para la ubicación de las actividades de las facultades. El campus Antumapu fue fundado en 1969 y su construcción fue desarrollada por el Grupo TAU integrado por los arquitectos Sergio González, Gonzalo Mardones, Julio Mardones, Jorge Poblete y Pedro Iribarne. Su construcción inició en 1967 siguiendo el programa del proyecto, integrando un proceso de delimitación de la zonificación de las infraestructuras; la circulación peatonal entre los distintos edificios; la consideración de áreas para la expansión y crecimiento futuro del campus⁶⁹.

Sobre esta trayectoria es interesante notar que, en las fuentes revisadas, cada una de las ubicaciones y formas que adopta la universidad en la ciudad es referida como edificio, sede y local, vale decir, en gran parte de la historiografía el concepto de campus está ausente; esa asignación surge hacia la segunda parte del S. XX.

⁶⁶ Roxana Alvarado, "Proyecto reconstruye una historia de unión entre Universidad, Industria y Territorio" Universidad de Chile, septiembre 9, 2021, <https://www.uchile.cl/noticias/179736/conoce-el-proyecto-campus-nucleo-cerrillos-de-la-u-de-chile>.

⁶⁷ Montecino Aguirre y Araya Espinoza, *Materia y memoria*.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Sergio González, Pedro Iribarne R., Gonzalo Mardones Restat, Julio Mardones Restat, y Jorge Poblete Grez, "Edificio Sede De La Facultad De Agronomía Universidad De Chile", *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte*, no. 19 (noviembre 2020): 83-90, <https://revistas.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/59742>.

Actualmente, la universidad define en su Reglamento General al campus como un espacio territorial, delimitado y dirigido al quehacer universitario cuyo objetivo es “compartir y optimizar el uso de los recursos académicos, técnicos y administrativos de las unidades que lo integran, en procura del mejor cumplimiento de la misión institucional en el marco de los lineamientos generales estratégicos de desarrollo”⁷⁰, estableciendo así su vínculo indisoluble con el proyecto institucional que le distingue como universidad. De las universidades presentadas hasta este punto, es la única institución que define formalmente el concepto de ‘campus’.

En su momento, la institución declaró como campus una serie considerable de instalaciones (Antumapu (Sur), Andrés Bello, Juan Gómez Millas, Medicina (Norte, Sur, Oriente, Centro, Occidente), Amunátegui, Miraflores, Pío Nono y Beaucheff), las cuales actualmente se consolidan en los cinco campus mencionados.

La Universidad de Chile cuenta con cinco campus ubicados en la ciudad de Santiago: Antumapu, Andrés Bello, Eloísa Díaz, Beaucheff y Juan Gómez Millas. A lo largo de su trayectoria, la universidad ha desarrollado sus campus universitarios siguiendo inicialmente una estrategia de dispersión de infraestructuras por la ciudad.

Por otra parte, la Escuela de Artes y Oficios, ubicada en la periferia urbana de Santiago a comienzos del siglo XX, contrastaba fuertemente con las condiciones del sector de Chuchunco, un área que recién hacia finales de la década de 1920 inició su proceso de urbanización con la incorporación de alumbrado público y alcantarillado⁷¹.

El carácter expansivo de la planta física de la sede tuvo una pausa importante a propósito de la crisis económica de 1929, lo que se hizo evidente en la reducción de personal académico, administrativo, la matrícula y el presupuesto general⁷². Esta situación se prolongó hasta 1935, año en el que, coincidiendo con la progresiva superación de la crisis y la necesidad de reactivar el proceso de industrialización del país, se iniciaron en junio las obras

⁷⁰ *Decreto Universitario Exento N°0029641*, 2022, 5 de septiembre 2022, “Modifica en la forma que indica D.U. N.º 0049017, de 31 de diciembre 2013, aprueba el reglamento general de campus; y fija su texto refundido, coordinado y sistematizado”, publicado por la Universidad de Chile, [https://uchile.cl/dam/jcr:8e951c8d-7f75-4da7-9b94-bc9e2b950bb5/DU%200029641%20625-2019%20\(1\).pdf](https://uchile.cl/dam/jcr:8e951c8d-7f75-4da7-9b94-bc9e2b950bb5/DU%200029641%20625-2019%20(1).pdf).

⁷¹ Simón Castillo y Waldo Vila, *Periferia: Poblaciones y Desarrollo Urbano en Santiago de Chile, 1920-1940* (Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022).

⁷² Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico* (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

de reparación de la sede. Estas obras contemplaban la adaptación del edificio destinado al internado mediante la construcción de una segunda planta, con el objetivo de incrementar las plazas y matrículas disponibles⁷³.

Aproximadamente en 1940, se observó un énfasis en el fortalecimiento de la educación técnica, con el fin de formar profesionales capacitados para la industrialización del país. Durante el gobierno del presidente Pedro Aguirre Cerda se fundó la Escuela de Ingenieros Industriales en la comuna de Santiago, la cual en 1948 se trasladó a su segunda sede en el sector poniente de Santiago, específicamente en la intersección de las calles Santo Domingo con Almirante Barroso, edificio que se utilizó hasta 1962.

En 1944, en el contexto del gobierno del presidente Juan Antonio Ríos, se funda el Instituto Pedagógico Técnico, el cual tuvo su primera sede en la intersección de calle Amunátegui con Moneda, y que en 1951 se traslada a su segunda sede en calle Huérfanos 1830.

Ambas instituciones desempeñaron un papel fundamental en la configuración del sistema de educación superior técnica en Santiago. No obstante, su influencia trascendió la capital, al integrar también las escuelas técnicas establecidas en el norte y sur del país. Este proceso culminó en 1947 con la creación de la Universidad Técnica del Estado, durante el gobierno del presidente Gabriel González Videla, quien firmó hacia 1952 el decreto promulgatorio del Estatuto Orgánico de dicha universidad. En ese sentido, la Universidad Técnica del Estado se constituye como tal por medio de la progresiva integración de diversas instituciones existentes en el país.

Durante el período comprendido entre 1957 y 1959, se realizaron las gestiones para la adquisición de terrenos destinados a la construcción de un campus universitario para la Universidad Técnica, a lo que en las fuentes historiográficas se refiere como “Unidad Universitaria”. La propuesta consistía en adquirir 17 hectáreas de terreno adyacente a la Escuela de Artes y Oficios, las cuales formaban parte de la Quinta Normal y eran propiedad de la Caja de Empleados Particulares⁷⁴.

Para la concreción de este proyecto se iniciaron sus obras en 1959, bajo el rectorado de Horacio Aravena Andaur, y las obras estuvieron a cargo de la oficina de los arquitectos Carlos Bresciani, Héctor Valdés, Fernando Castillo y Carlos García Huidobro. La nueva Unidad Universitaria facilitó la integración espacial de los principales edificios universitarios: la Escuela de

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

Artes y Oficios, la Escuela de Ingenieros Industriales y el Instituto Pedagógico Técnico⁷⁵.

La construcción de una unidad universitaria o campus único para la Universidad Técnica del Estado representó un hito fundamental en su desarrollo y consolidación en la zona poniente de Santiago. En palabras de su rector en la Primera Reunión Solemne del Honorable Consejo Universitario,

A los ocho años de su funcionamiento, en marzo próximo (1961) esta nueva Universidad Fiscal inaugurará su primera Unidad Universitaria, integrada por edificios administrativos, sala, laboratorios, talleres, biblioteca y estudio, todo alrededor de la centenaria Escuela de Artes y Oficios. Así, en lo material, después del intenso trabajo de unos 20 meses, nuestra Universidad ha reunido en un apretado haz las enseñanzas del pasado, las inquietudes del presente y las aspiraciones del futuro que soñamos⁷⁶.

En 1961 se inauguraron las instalaciones de la nueva Unidad Universitaria de la Universidad Técnica del Estado, la que fue proyectada en armonía con la Unidad Vecinal Portales, contemplando áreas verdes y espacios para el desarrollo de conferencias, relevando la importancia de la recreación y la extensión en la vida universitaria⁷⁷. La Unidad Universitaria durante sus primeros años continuó con la construcción de nuevas infraestructuras y mejoras de las ya existentes, como laboratorios, aulas y talleres, siendo una alianza relevante el convenio con el Banco Interamericano de Desarrollo⁷⁸.

A finales de la década de 1960, el panorama de la educación superior en Chile comenzó a experimentar la emergencia del movimiento estudiantil en las ocho universidades existentes a nivel nacional, con especial participación de las universidades ubicadas en Santiago. Este movimiento abogaba por una mayor participación y democratización en el ámbito universitario.

En este contexto, la ocupación de los campus y sedes universitarias por parte de las y los estudiantes adquiere un nuevo sentido: se expresa como dispositivo de protesta y de expresión política, en tanto hacen uso y gestionan el espacio físico de la universidad por medio de la toma de los campus

⁷⁵ Archivo Patrimonial USACH, *UTE Imágenes del Archivo Patrimonial USACH* (Santiago de Chile: Editorial USACH, 2018).

⁷⁶ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico* (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

⁷⁷ Archivo Patrimonial USACH, *UTE Imágenes del Archivo Patrimonial USACH* (Santiago de Chile: Editorial USACH, 2018).

⁷⁸ Juan Guillermo Muñoz, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez, *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico* (Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987).

universitarios. Esto marca el inicio de un proceso de apropiación política del espacio universitario que se convertirá en parte de las estrategias de protesta de los estudiantes, especialmente en las universidades públicas.

El avance en la conformación del espacio universitario en la ciudad también se expresó en la trayectoria de la Universidad Católica, que a inicios del siglo XX emprendió la construcción de un edificio propio: el Palacio Universitario.

En abril de 1910 se iniciaron las obras con la demolición de los edificios que ocupaban ese tramo de la Alameda, abriendo paso a uno de los proyectos más significativos de la Universidad. Hacia fines de ese mismo año comenzó la construcción de la primera etapa, concluida en 1914, lo que permitió que, al año siguiente, la Facultad de Matemáticas se trasladara al nuevo edificio. Durante los tres años siguientes, las obras prosiguieron de manera ininterrumpida, consolidando progresivamente un espacio emblemático para la institución y para la ciudad. Finalmente, en 1919, el edificio fue entregado de manera oficial, marcando un hito en la configuración del paisaje universitario y urbano de Santiago⁷⁹.

La actividad académica prosiguió sin modificaciones significativas en su infraestructura hasta 1931, año en que se produjo un incendio en el Palacio Universitario. El siniestro afectó a las Facultades de Ingeniería y Arquitectura, ubicadas en la tercera y cuarta planta del edificio. La reconstrucción de la zona afectada se prolongó durante dos años⁸⁰. En relación con el Palacio Universitario de la Universidad Católica, se llevaron a cabo modificaciones arquitectónicas significativas, preservando la estructura compacta del edificio.

Algunas de las transformaciones más importantes realizadas al palacio universitario, actual campus Casa Central, se concentraron fundamentalmente a inicios del S. XXI, y entre ellas destaca la construcción del edificio para la Facultad de Comunicación por el arquitecto Teodoro Fernández (2000); el edificio para la Facultad de Medicina por los arquitectos Fernando Pérez y Alejandro Aravena (2003); la Biblioteca de la Facultad de Derecho por el arquitecto Teodoro Fernández (2003); la renovación del edificio de la Facultad de Derecho por la arquitecta Claudia Ponce de Luca y el arquitecto Osvaldo Muñoz Nordenflycht (2007).

⁷⁹ Ricardo Krebs, María Angélica Muñoz y Patricio Valdivieso, *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988* (Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1994); Pontificia Universidad Católica de Chile, *Nuestra Historia*, <https://www.uc.cl/universidad/nuestra-historia/>.

⁸⁰ Pontificia Universidad Católica de Chile, *Nuestra Historia*, <https://www.uc.cl/universidad/nuestra-historia/>.

En la segunda mitad del siglo XX, la Universidad prosiguió su proceso de expansión mediante la creación de nuevas facultades y programas de estudio, así como la incorporación de terrenos e infraestructuras para el desarrollo de su actividad. Este proceso de progresiva expansión de su actividad en la ciudad se llevó a cabo bajo una lógica organizada explícitamente en campus universitarios.

En 1958 se compró el Fundo 'Lo Contador', ubicado en Pedro de Valdivia Norte. El fundo data del S. XVIII cuando fue construido para Mercedes Contador⁸¹. Hacia el S. XIX la casa fue ampliada para el desarrollo de ejercicios espirituales y durante la Guerra del Pacífico, fue utilizada como hospital; hasta 1955 fue lugar de residencia de los descendientes de la dueña original. Su ubicación, inicialmente periférica respecto al centro de la ciudad de Santiago, se conectaba con este a través de un camino que atraviesa el actual Barrio Bellavista. Su infraestructura evidencia su carácter rural, siguiendo el esquema constructivo de alquería⁸².

En la década de 1950, la universidad comenzó a considerar la necesidad de construir un nuevo campus para el desarrollo de la actividad académica, debido a su crecimiento. En este contexto, Sergio Larraín sugirió esta propiedad como un lugar viable para el desarrollo de este proyecto, propuesta que inicialmente no prosperó frente a la opción de construcción en la "Chacra San Luis de Macul", lugar de propiedad de la universidad donde posteriormente se construiría el Campus San Joaquín⁸³. A pesar de la proyección del Campus San Joaquín, Sergio Larraín mantuvo su decisión de compra.

En 1891 Honoria Larraín de Gandarillas donó a la Universidad Católica el predio conocido como 'Chacra San Luis de Macul' y fue destinado como estación agrícola para el desarrollo de las actividades de la Facultad de Agronomía. A principios de la década de 1960, el contexto social y las movilizaciones para exigir reformas en el sistema universitario se combinaron con la necesidad de reorganizar la ubicación de las carreras de la Universidad. En ese sentido, la diseminación por la ciudad no responde a lo inadecuado de la infraestructura, sino más bien a la gestión del espacio en relación con la contención del estudiantado como sujeto político.

En 1961 se decidió por parte del Consejo Superior transferir algunas facultades a los terrenos en donde se encontraba la estación agrícola, pero

⁸¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, *Lo Contador*, <https://www.uc.cl/universidad/nuestros-campus/lo-contador/>.

⁸² Fernando Pérez, "Lo Contador: casa, barrio, ciudad", *ARQ (Santiago)*, no. 65 (2007): 11-19, <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962007000100003>.

⁸³ *Ibid.*

con una planificación previa de las instalaciones que recibirían a la actividad académica de la Universidad⁸⁴. Ese sentido de planificación, fuertemente influenciado por la imagen del campus universitario y las universidades modernas en Estados Unidos, orientó la búsqueda de un anteproyecto para el campus que se conectase con la reflexión de la Universidad en este nuevo escenario social e institucional.

En 1963, el arquitecto Germán Brandes resultó ganador del concurso con la presentación de su anteproyecto para el plan maestro de la Ciudad Universitaria Campus San Joaquín. Este campus, concebido como el más grande de la universidad, tendría como objetivo la unificación de las facultades dispersas por la ciudad. Su inauguración, con las primeras infraestructuras, tuvo lugar el 11 de noviembre de 1966⁸⁵. Los principios del anteproyecto del campus fueron la ciencia y la técnica, como conocimiento puro y aplicado, respectivamente⁸⁶. Efectivamente, en su construcción se pretendió establecer un correlato entre el posicionamiento de la universidad en el debate público y su relación con la actividad académica.

El plan regulador del campus organizó sus infraestructuras a partir de una sucesión de anillos concéntricos en torno a un espacio central (...). El primero de ellos partiendo desde el exterior, está destinado a una zona de circulaciones y estacionamiento de vehículos. Luego, el anillo de la ciencia aplicada: las Facultades profesionales. Más al Centro, el sector de la Ciencia pura que aloja los Departamentos Científicos y, por último, el anillo que bordea la Plaza y que contiene los diversos servicios comunes a todo el conjunto: biblioteca, administración, teatro, calle de los alumnos y de los catedráticos, y recintos de usos múltiples⁸⁷.

En 1971, la universidad adquirió el Convento y Colegio de las religiosas de los Sagrados Corazones, situado en la calle Diagonal Oriente, Providencia. Este espacio dio origen, casi de manera fortuita, al Campus Oriente, ya que se necesitaba un lugar para albergar actividades académicas mientras se llevaba a cabo la construcción del Campus San Joaquín⁸⁸.

⁸⁴ Germán Brandes, "Campus Universidad Católica de Chile en Santiago - Universidad Católica Fac. de CC. FF. y MM", Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte, no. 8 (octubre 2020): 49-53, <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/58904>.

⁸⁵ Pontificia Universidad Católica de Chile, San Joaquín, <https://www.uc.cl/universidad/nuestros-campus/san-joaquin/>.

⁸⁶ Germán Brandes, "Campus Universidad Católica de Chile en Santiago - Universidad Católica Fac. de CC. FF. y MM", Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte, no. 8 (octubre 2020): 49-53, <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/58904>.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Fernando Pérez, "Campus Oriente UC: un plan maestro para un patrimonio en trans-

Las infraestructuras del Campus Oriente, construidas hacia 1920 por los arquitectos Juan Lyon y Luis Azócar en estilo neorrománico⁸⁹, se emplazaban en un terreno de seis hectáreas. Dichas instalaciones fueron adaptadas posteriormente para el desarrollo de la actividad académica, de modo que las adecuaciones realizadas buscaron preservar tanto la continuidad como la unidad del conjunto⁹⁰. A excepción de algunas adecuaciones interiores realizadas durante los primeros años y de la instalación de rejas que delimitaron la propiedad respecto del espacio exterior —implementadas durante la dictadura militar para controlar el acceso y aún presentes en la actualidad—⁹¹, el conjunto ha mantenido su configuración original.

Hasta este punto, las tres principales universidades de la ciudad de Santiago habían experimentado un proceso de consolidación que se manifestó tanto en su inserción urbana como en la expansión de sus capacidades institucionales orientadas a la formación de la sociedad. Cada una de ellas siguió un recorrido singular, aunque con una tendencia común hacia la ampliación y el crecimiento dentro del tejido urbano. No obstante, un hecho transversal que impactó profundamente en el sistema de educación superior fue el Golpe de Estado de 1973.

Para estas instituciones, dicho acontecimiento implicó transformaciones significativas no solo en el ámbito institucional, sino también en el plano de sus infraestructuras. Un ejemplo particularmente dramático de ello fue el ataque militar al frontis de la Universidad Técnica del Estado.

Durante la dictadura militar se produjeron transformaciones significativas en el incipiente sistema universitario, siendo la más relevante la reforma universitaria de 1981. Fue presentada por sus promotores como un proceso de modernización del sistema de educación superior, para la superación de problemas como el financiamiento de las instituciones. Entre otras modificaciones, cabe destacar de esta reforma la división del sistema en tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica; el establecimiento de la financiación privada de los aranceles, complementada con subvenciones a través de becas y créditos; y la fragmentación de las universidades públicas con sedes regionales, a partir

formación”, en *Campus Oriente: Guías de arquitectura, arte e historia*, editado por Macarena Cortés y José Rosas (Santiago de Chile: Ediciones UC, 2021), 56-63.

⁸⁹ Hans Mühr. “El dilema entre el hermetismo del claustro y la plaza abierta al arte y la cultura.” En *Campus Oriente: Guías de arquitectura, arte e historia / Architecture, Art and History Guides*, editado por M. Cortés y J. Rosas, 88-95. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2021.

⁹⁰ Pérez, “Campus Oriente UC,” 89.

⁹¹ Mühr, “El dilema entre el hermetismo del claustro,” 90.

de la creación de nuevas universidades derivadas⁹². Estas transformaciones constituyeron el punto de partida para la nueva configuración espacial de las universidades en la ciudad.

3.3. El espacio universitario en la ciudad de Santiago como explosión de una acupuntura urbana

La promulgación de la Ley General de Universidades impulsó un desarrollo sin precedentes en el sistema de educación superior chileno en un corto período de tiempo. Este crecimiento también tuvo un impacto significativo en la configuración espacial del denominado espacio universitario.

A partir de la promulgación de la Ley, se crearon once nuevas universidades de gestión privada hasta 1989. El periodo comprendido entre 1985 y 1995 fue el de mayor expansión en el número de instituciones⁹³. Entre las primeras universidades creadas entre 1980 y 1989 se identifican: la Universidad Gabriela Mistral; Finis Terrae; Diego Portales; Central de Chile; Las Condes; Bolivariana; Mariano Egaña; Mayor; Academia de Humanismo Cristiano; Francisco de Vitoria; Santo Tomás; Santa Cruz de Triana; La República; SEK; Real; Andrés Bello; Viña del Mar; Adolfo Ibáñez; Mariscal Sucre; Iberoamericana de Ciencias y Tecnologías UNICIT; de Artes, Ciencias y Comunicación UNIACC; Ciencias de la Informática UCINF y Panamericana de Ciencias y Artes. La mayoría de ellas se localizaron en la comuna de Santiago⁹⁴.

En relación con estas nuevas universidades, las fuentes historiográficas sobre su localización específica, la descripción de su arquitectura o el entorno construido de sus sedes y campus son considerablemente menores en comparación con la documentación disponible públicamente de las instituciones universitarias anteriormente descritas. Efectivamente, dicha información puede ser consultada en los registros de solicitud para la apertura de universidades privadas, los cuales se encuentran en los archivos jurídicos de la Subsecretaría de Educación Superior. El acceso a estos archivos se realiza mediante una solicitud amparada en la Ley de Transparencia.

En aquellos registros se observa la diversidad de argumentos que ofrecen las recientes personalidades jurídicas creadas para la conformación

⁹² Gonzalo Zapata e Ivo Tejeda, *Informe Nacional: Chile. Educación Superior en Iberoamérica* (Universia, Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016).

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Bernardino Bravo, *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992* (Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992).

de universidades, las que remarcan la función de formación de la juventud y la conformación de una estructura institucional a partir de cuerpos directivos y docentes. Es interesante notar que en estos registros, la referencia a las infraestructuras que serían el soporte para el desarrollo de la actividad académica es más bien esporádica y, en algunos casos, apenas para justificar la existencia de recursos materiales para la viabilidad de los proyectos institucionales.

La dimensión arquitectónica y espacial de las nuevas universidades creadas durante este primer periodo se expresó tanto por la propiedad de sus terrenos e infraestructuras como por la adecuación de edificios cuyo origen no estaba destinado para la actividad académica. Parte de esta trayectoria es descrita por María Olivia Mönckeberg en “El Negocio de las Universidades en Chile” (2007), quien destaca este proceso como un “despliegue de construcciones y remodelaciones de edificios. Los hay de todo tipo y materiales. Se observan diferentes concepciones arquitectónicas, aunque pocas entre las privadas responden a la imagen que habitualmente se asocia a una universidad tradicional”⁹⁵.

En rigor, en esta nueva configuración del sistema universitario, el campus universitario se despoja de su correlato material asociado a universidades promovidas por instituciones de interés público orientadas a la formación de la sociedad, y emerge su sentido como espacio que alberga determinadas actividades educativas, con el objetivo de optimizar su uso y maximizar los beneficios económicos de promotores privados.

Respecto de esa primera etapa de las nuevas universidades, la autora señala que

no pocas universidades privadas partieron en una casa -más o menos amplia, según el caso y los recursos disponibles- donde habitaron el living, el comedor, y algunas otras piezas como salas de clases; los dormitorios como oficinas, e improvisaron un espacio para recepción. Algunas le agregaron un par de galpones y eso era todo. Lo demás vendría después, cuando los estudiantes pagaran sus aranceles⁹⁶.

Vale decir, ese espacio universitario como imagen del proyecto institucional de las nuevas universidades vendría a materializarse como espacio supeditado al desarrollo económico de las instituciones.

⁹⁵ María Olivia Mönckeberg, *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago de Chile: Debate, 2007).

⁹⁶ María Olivia Mönckeberg, *El negocio de las universidades en Chile* (Santiago de Chile: Debate, 2007).

En otros casos, las sociedades que dieron origen a las nuevas universidades contaban con recursos propios y fueron destinados a la institución por sus fundadores. Un caso particularmente significativo de esto se puede encontrar en las comunicaciones dirigidas al Ministerio de Educación por parte de los directivos de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología, quienes en comunicación con el Ministro de la época (1989) destacaron en una de las cartas, para fundamentar la pertinencia de la apertura de esta nueva universidad, la construcción de un Campus Universitario ubicado en la comuna de Peñalolén en un terreno de 15 hectáreas propiedad de los fundadores, así como también la propiedad de un terreno de 2.400 hectáreas en Casa Blanca (Fundo Mundo Nuevo) para el desarrollo de las actividades prácticas de las carreras de Agronomía, Ingeniería en Alimentos, Forestal y Medicina Veterinaria.

De alguna manera, pareciera ser que desde este punto la expresión física de las nuevas universidades son patrimonio efectivo y simbólico de cada una de las instituciones, por lo tanto, la visibilización de sus campus e infraestructuras y el énfasis en ello depende del actor privado a cargo de su administración, y ya no como parte del patrimonio urbano de la ciudad.

La emergencia de nuevas universidades implicó a su vez el incremento de la oferta disponible y consecuentemente la matrícula efectiva de estudiantes en la ciudad de Santiago. Según la información disponible en el Compendio Histórico recabado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, entre 1990 y 1999 se observa un incremento de la matrícula en el subsistema de educación superior de un 65,1% con una tasa de incremento anual de 5,7%, y entre el 2000 y 2009, un incremento de la matrícula de un 76,3%, con una tasa de incremento anual de 6.5%⁹⁷. Esa expansión de la matrícula indudablemente implicó una expansión de los espacios universitarios en la ciudad.

Cabe destacar que los sistemas de seguimiento y evaluación del sistema universitario chileno, en los últimos años, han enfatizado la existencia y crecimiento de las infraestructuras universitarias en relación con los metros cuadrados construidos y su proyección según el incremento de la matrícula proyectada. La Subsecretaría de Educación Superior elabora anualmente informes sobre la infraestructura de las distintas instituciones que componen el sistema de educación superior. Sin embargo, este análisis se realiza en términos agregados por tipo de institución (Universidades, Institutos Profesio-

⁹⁷ Rodrigo Rolando, Juan Salamanca, y Marcelo Aliaga, Evolución matrícula Educación Superior de Chile. Periodo 1990-2009 (2010), <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4609>.

nales y Centros de Formación Técnica) y por región. De esta manera se conoce la superficie, en millones de metros cuadrados, que ocupa el espacio universitario en las ciudades del país. Esto, sin duda, desespacializa el análisis urbano y las relaciones que se establecen con la ubicación de las infraestructuras.

Por otro lado, el SIES del Ministerio de Educación (MINEDUC) publica el Compendio Histórico de Educación Superior, donde da cuenta de la evolución de instituciones y sedes⁹⁸. En el documento se define como “sedes” la presencia de una institución en una misma ciudad o comuna. Esta definición incluye la presencia de una universidad multicampus en una misma ciudad como *una sola* sede, lo que invisibiliza el carácter del espacio universitario que se ha descrito en este trabajo.

Un avance para comprender el proceso de espacialización de las universidades en la ciudad de Santiago, con ciertas limitaciones, se puede encontrar en las bases de datos publicadas por el Consejo Nacional de Educación Superior (CNED). Estas bases de datos contienen, desde el año 2005, información sobre el nombre del campus en el que se imparte cada uno de los programas vigentes de las universidades. Las limitaciones de esta información provienen de que esta información sobre el nombre del campus proviene de las propias instituciones, por lo que son ellas quienes definen el estatus de campus universitario de sus infraestructuras. Además, al ser ellas quienes informan, algunas no proporcionan el nombre de su campus e identifican la localización de sus programas solo a nivel de sedes (con un código de 7 dígitos). Esto resulta especialmente llamativo, por ejemplo, en el caso del campus universitario de la Universidad de Santiago, que solo tiene identificación a nivel de sede.

A partir de lo consignado en estos registros, entre 2005 y 2021 se registraron 131 infraestructuras en las que se ofertaron programas de estudio en universidades, ubicadas en la Región Metropolitana; de ellas, el 80,2% (105) son identificadas como campus universitarios, mientras que el 19,8% (26) fueron identificadas sólo a nivel de sede.

De las infraestructuras identificadas como campus universitarios, el 46,6% (61) estuvo o está ubicado en la comuna de Santiago Centro, el 17,6% (23) estuvo o está ubicado en la comuna de Providencia y el 8,4% (11) estuvo o está ubicado en la comuna de Las Condes⁹⁹. Esto refuerza el patrón de

⁹⁸ Subsecretaría de Educación Superior, *Infraestructura y Recursos Educativos en Ed. Superior*, <https://www.mifuturo.cl/infraestructura-y-recursos-educacionales-en-ed-superior/#:~:text=Infraestructura%20y%20Recursos%20Educativos%20en%20Ed.%20Superior%20%7C%20SIES%202023>.

⁹⁹ Se señala la condición pasada/presente de estos datos puesto que en los últimos 20 años múltiples universidades privadas han cerrado e iniciado sus actividades.

concentración de las universidades en algunas comunas de la Región Metropolitana, no sólo por su oferta de programas, sino también por los campus e infraestructuras universitarias.

Tal como se ha señalado en párrafos anteriores, el análisis de los procesos de espacialización de las universidades se ha subsumido a los relatos institucionales de cada universidad, lo que con la expansión del sistema universitario ha provocado una comprensión fragmentaria de este proceso a escala urbana.

La falta de supervisión en estos procesos resulta especialmente evidente al analizar las consideraciones que la política de educación superior tiene sobre los campus universitarios. Estos últimos se consideran en los procesos de acreditación institucional, concretamente en su aspecto operativo, es decir, en su función como sede de actividades académicas y en la cantidad de estudiantes por proceso de admisión (incluyendo las proyecciones futuras), tal como fue señalado al inicio de este trabajo.

Para enfrentar esta limitación relativa a la identificación de los campus universitarios presentes actualmente en la ciudad, se realizó una revisión en las páginas web oficiales de las universidades localizadas en la Región Metropolitana y que se encontraran vigentes según registro del MINEDUC.

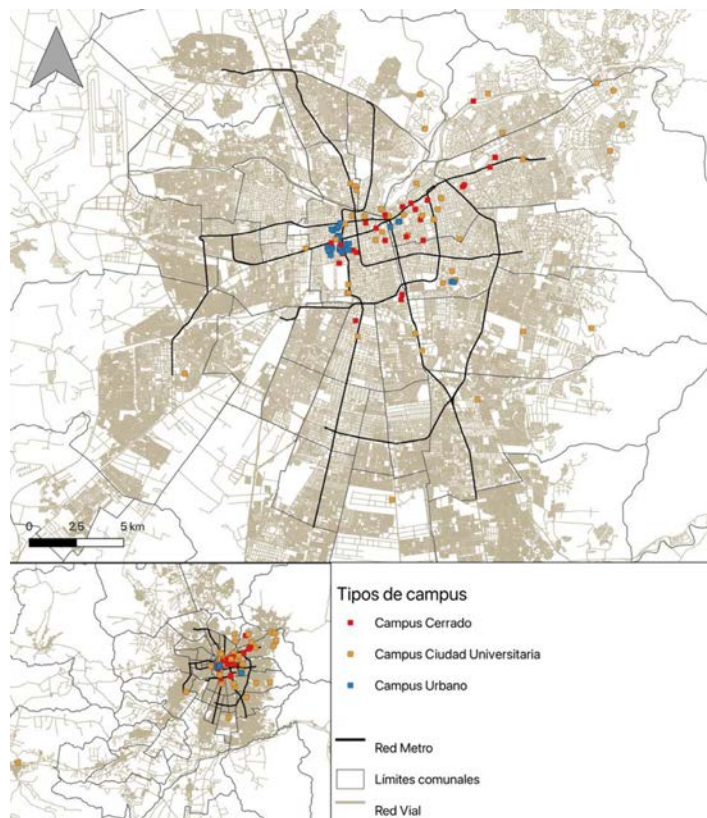
De este proceso, se contabilizaron 31 universidades, de las cuales el 61,3% corresponden a universidades privadas, el 22,6% son universidades estatales CRUCH y el 16,1% son universidades privadas CRUCH. Se identificaron 64 campus urbanos —según la propia denominación de las universidades— y 20 sedes y/o edificios en los que se desarrollan actividades académicas de pregrado, los que en total están ubicados en 20 comunas de la Región Metropolitana de Santiago.

En el contexto de este trabajo, estos 84 espacios universitarios son considerados como parte del fenómeno de espacialización de la universidad. Esto permite no solo distinguir el efecto de la urbanización neoliberal en la localización de las universidades en la ciudad, sino también explorar la diversidad tipológica en que ellas se expresan materialmente, sin excluir aquellos espacios universitarios que no cumplan con un ideario único de campus.

A partir de la revisión de los mapas de los campus y sedes identificados en la ciudad de Santiago, con apoyo del visor satelital de Google Maps se clasificó cada uno de los campus, distinguiendo tipologías ya reseñadas en la literatura internacional¹⁰⁰.

¹⁰⁰ D. Dong et al., "A New Paradigm for Comprehensive Design Strategy for University Campus Renewal," *City and Built Environment* 1, no. 1 (2023): 17.

Figura 10. Distribución de campus en la Región Metropolitana (2024), clasificados por tipo de campus.



Fuente: Elaboración propia en base a análisis de sitios web de instituciones universitarias, Santiago de Chile.

Tal como se observa en la Figura 10, los campus cerrados representan el 37,8% del total de campus y se encuentran localizados fundamentalmente en el Centro Histórico y el Pericentro de la ciudad. Por otro lado, los campus ciudad universitaria representan el 52,4% y se encuentran presentes en el Centro, Pericentro y en el Suburbio de la ciudad. Los campus urbanos representan el 9,8% y se concentran mayoritariamente en el Centro Histórico de la ciudad.

Efectivamente, a partir de esta figura, no solo se puede observar la ubicación de los campus bajo un patrón determinado, sino también las formas particulares que adoptan, lo que evidencia la gran variedad de formas que toma un campus dentro de la comuna de Santiago. Asimismo, se aprecia cómo, a medida que la universidad se aleja del centro, se diluye la presencia de los campus urbanos, entendidos en una lógica de conexión con el espa-

cio público. En este contexto, los campus ciudad universitaria se consolidan como patrón de materialización de la universidad, especialmente en el periurbano de la ciudad de Santiago. Esta diversidad tipológica resulta relevante en la medida en que genera interacciones diferenciadas con el entorno construido de la ciudad, por lo tanto, los efectos de los campus en las distintas áreas de la ciudad no necesariamente serán los mismos. Esto último es un campo de investigación aún por explorar.

4. Conclusión

Este artículo reconstruyó, a partir de fuentes historiográficas, la trayectoria de la espacialización universitaria en Santiago, mostrando que el campus constituye simultáneamente la expresión material del proyecto institucional y un agente urbano con capacidad de modelar dinámicas territoriales.

El análisis permitió distinguir tres momentos: (i) El primer espacio universitario: la etapa fundacional (siglos XVIII-XIX), marcada por la inserción en el centro histórico y la función de formación de élites, en estrecha relación con el Estado y la Iglesia; (ii) La conformación del espacio universitario a través del campus: el siglo XX, cuando se consolida la vocación urbana y el campus deviene dispositivo organizador del quehacer académico, en diálogo con políticas públicas y proyectos de modernización; y (iii) La proliferación del campus universitario como “acupuntura urbana”: el ciclo posterior a 1981, en el que la liberalización del sistema impulsa una expansión multicampus y una acupuntura urbana de alcance metropolitano, frecuentemente sustentada en estrategias adaptativas y criterios de mercado.

A lo largo de estos momentos, la expresión urbana universitaria respondió a lógicas de accesibilidad, reputación, regulación y mercado; deviniendo en patrones de concentración en comunas del centro y nororiente, próximas a infraestructura de transporte y dotadas de altos estándares urbanos.

Esta configuración ha generado oportunidades —dinamización económica, densificación de servicios, oferta cultural— junto con externalidades —presión inmobiliaria, homogeneización de usos, tensiones barriales— que la literatura nacional ha abordado, pero no de manera transversal, como parte del análisis del espacio universitario construido por las universidades. Lo que, en suma, se muestra de manera fragmentaria, en parte por subsumir las infraestructuras en relatos institucionales.

La presente reconstrucción historiográfica tiene como limitación inherente la disponibilidad de fuentes públicas, lo que impide una profundiza-

ción en las estrategias y decisiones internas de las instituciones, dada su falta de documentación formal. A pesar de esta restricción, se evidencia la laguna historiográfica en torno a la perspectiva urbana de los campus. Dicho vacío, sin embargo, puede ser subsanado mediante la integración de un análisis que articule el desarrollo institucional con su contexto histórico-urbano.

El principal aporte de este trabajo es evidenciar el déficit de monitoreo desde una perspectiva urbana. Los sistemas oficiales privilegian métricas operativas y agregadas (m^2 por tipo de institución y por región) y el uso de la categoría “sede” invisibiliza la multiplicidad intraurbana de campus. Esta ceguera analítica limita la comprensión del modo en que las decisiones de localización inciden en la estructura metropolitana y en la articulación con políticas de movilidad, vivienda, espacio público y sostenibilidad.

De esta constatación se derivan implicancias para la política pública, la planificación y la investigación. Se propone incorporar el campus como unidad de análisis en los sistemas de información (SIES/CNED), con desagregación por campus, georreferenciación abierta e indicadores que trasciendan el metraje construido (por ejemplo: accesibilidad multimodal, mezcla de usos, desempeño energético e hídrico, permeabilidad y calidad del espacio público, integración barrial).

Finalmente, comprender la espacialización universitaria como proceso histórico-urbano permite pasar de un inventario de infraestructuras a la lectura de una red de campus que produce ciudad. Reconocer al campus como interfaz entre institución y territorio, y como unidad medible de política pública, es condición para monitorear su desempeño, gestionar sus efectos y orientar su proyección hacia geografías de oportunidad más equitativas, sostenibles e integradas.

Financiamiento

ANID, Subdirección de Capital Humano, Doctorado Nacional/2021 - 21210506

Agradecimientos

La autora agradece a Carolina Rojas, Giovanni Vecchio y a Juan Antonio Carrasco por su orientación y comentarios en la investigación; también agradece al Programa de Doctorado en Arquitectura y Estudios Urbanos (UC), el apoyo a la investigación proporcionado por ANID, Subdirección de Capital Humano, Doctorado Nacional/2021 - 21210506, a CEDEUS, ANID FONDAP 1522A0004.

Bibliografía

- Alvarado, Roxana. "Proyecto reconstruye una historia de unión entre Universidad, Industria y Territorio". *Universidad de Chile* (Sept. 9, 2021 [citado el 7 de mayo de 2024]): disponible en <https://www.uchile.cl/noticias/179736/conoce-el-proyecto-campus-nucleo-cerrillos-de-la-u-de-chile>
- Archivo Fotográfico Dirección de Arquitectura. "Archivo Fotográfico". *Escuela de Ingeniería Universidad de Chile* [citado el 7 de mayo de 2024]: disponible en: http://www.afda.cl/detalle_imagen.php?i=PL-000123%7C0%7C6%7C1
- Archivo Patrimonial USACH. *UTE Imágenes del Archivo Patrimonial USACH*. Santiago de Chile: Editorial USACH, 2018.
- Behm Rosas, Hernán. "Las Bases Del Desarrollo físico De Las Universidades", *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte*, no. 8 (octubre, 2020): 65-72. <https://revistaauca.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/58915>
- Bellet, Carme, y Joan Ganau, eds. *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos*. Lleida: Milenio, 2006. <https://www.upv.es/contenidos/CAMUNISO/info/U0638968.pdf>
- Biblioteca del Congreso Nacional. "1828 Universidad de San Felipe", *bcn.cl*. [citado el 27 de mayo de 2024]: disponible en: https://www.bcn.cl/historiapolitica/congreso_nacional/edificios/detalle?sel=Universidad_de_San_Felipe
- Brandes, German. "Campus Universidad Católica de Chile en Santiago - Universidad Católica Fac. de CC. FF. y MM", *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte*, no. 8 (octubre, 2020): 49-53. <https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/58904>.
- Bravo, Bernardino. *La Universidad en la Historia de Chile 1622-1992*. Santiago de Chile: Editorial Pehuén, 1992.
- Bowen, Glenn A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method." *Qualitative Research Journal* 9, no. 2 (2009): 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Castillo, Simón, y Waldo Vila. *Periferia: Poblaciones y Desarrollo Urbano en Santiago de Chile, 1920-1940*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2022.
- Castro Ortega, Carlos Hernán. "Relaciones espaciales universidad-ciudad: modelos en Bogotá", *Perspectiva Geográfica*, no. 1, vol. 15 (2010): 37-60, <https://doi.org/10.19053/01233769.1731>

- Consejo de Monumentos Nacionales de Chile. "Edificio de la Casa Central de la Universidad de Chile", CMN Consejo de Monumentos Nacionales [citado el 28 de diciembre de 2023]: disponible en: <https://www.monumentos.gob.cl/monumentos/monumentos-historicos/edificio-casa-central-universidad-chile>
- Decreto Universitario Exento N°0029641, 2022. 5 de septiembre 2022, "Modifica en la forma que indica D.U. N.º 0049017, de 31 de diciembre 2013, aprueba el reglamento general de campus; y fija su texto refundido, coordinado y sistematizado", Publicado por la Universidad de Chile. [https://uchile.cl/dam/jcr:8e951c8d-7f75-4da7-9b94-bc9e2b950bb5/DU%200029641%20625-2019%20\(1\).pdf](https://uchile.cl/dam/jcr:8e951c8d-7f75-4da7-9b94-bc9e2b950bb5/DU%200029641%20625-2019%20(1).pdf)
- Departamento de Patrimonio Arquitectónico y Unidad de Comunicaciones, Dirección de Arquitectura, MOP. Una exposición de la arquitectura pública en el Bicentenario [citado el 28 de diciembre de 2023]: disponible en: <https://arquitectura.mop.gob.cl/centrodocumental/Documents/web%20expo200.pdf>
- De Almeida Filho, A. J. "La investigación histórica: teoría, metodología e historiografía." *Hist enferm Rev eletrônica* 7, no. 2 (2016): 383-84.
- Dober, Richard. 2006. "Edutrópolis: el surgimiento de un paradigma del siglo XXI." En *Ciudad y universidad. Ciudades universitarias y campus urbanos*, editado por Carme Bellet y Joan Ganau, 15-22. Lleida: Milenio.
- Domínguez Vargas, Carlos Alfonso de Jesús. "El Campus Moderno De La Universidad Autónoma De Campeche: Taxonomía De Alteraciones", *Academia XXII*, no. 13, vol. 26 (2022):87-111, <https://doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2022.26.84148>
- Dong, D., J. Wang, T. Mu, and W. Lu. "A New Paradigm for Comprehensive Design Strategy for University Campus Renewal." *City and Built Environment* 1, no. 1 (2023): 17.
- Enríquez, Lucrecia. "El clero secular en la Universidad de San Felipe de Santiago de Chile (siglos XVIII y XIX)". En: *Espacios de saber, espacios de poder*. Ed. por Aguirre, Rodolfo. México: Vervuert Verlagsgesellschaft, (2014): 199-228, <https://doi.org/10.31819/9783954879175-008>
- Esparza, Verónica. "Campus Universidad de Concepción". En: *Guía de arquitectura del Gran Concepción: El río Biobío*. Ed. por Franck, Stéphane. Concepción: Ediciones Universidad San Sebastián, 2018: 264-273.
- Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile. Historia [citado el 7 de mayo de 2024]: disponible en: <http://www.fau.uchile.cl/facultad/presentacion/resena-historica>

- Facultad de Ciencias Físicas y Matemática, Universidad de Chile. Historia de Beauchef [citado el 7 de mayo de 2024]: disponible en: <https://ingenieria.uchile.cl/campus-beauchef/presentacion/historia-de-beauchef>
- Fuentes Hernández, Pablo. "Campus universitarios en Chile: nuevas formas análogas a la ciudad tradicional", *Atenea (Concepción)*, no. 496 (2007): 117-144, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622007000200008>
- Fuenzalida, Alejandro. Historia del desarrollo intelectual en Chile (1541-1810): Enseñanza pública i cultura intelectual. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria, 1903.
- González, Sergio, Pedro Iribarne R., Gonzalo Mardones Restat, Julio Mardones Restat, y Jorge Poblete Grez. "Edificio Sede De La Facultad De Agronomía Universidad De Chile". *Auca: Arquitectura Urbanismo Construcción Arte*, no. 19 (noviembre, 2020): 83-90, <https://revistas.uchile.cl/index.php/AUCA/article/view/59742>
- Guzzo Conte Grand, Carlota. "La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana", *Épocas. Revista de Historia*, no. 17 (septiembre, 2019): 81-105, <https://p3.usal.edu.ar/index.php/epocas/article/view/4771>
- Hidalgo Guerrero, Adriana. "Desarrollo espacial e histórico del contexto urbano del campus universitario de la Universidad de Boyacá y la ciudad de Tunja, 1939-2005". *Dearq*, no. 13 (2013): 112-125, <https://doi.org/10.18389/dearq13.2013.09>
- Hidalgo, Rodrigo, y Michael Janoschka, eds. *La ciudad neoliberal: gentrificación y exclusión en Santiago de Chile, Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Geografía, 2014.
- Iglesias-García, Verónica. "El campus de la Universidad del Valle: un laboratorio de diseño del paisaje moderno en Colombia". *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, no. 24, vol. 2 (2022): 126-138, <https://doi.org/10.14718/revarq.2022.24.3236>
- Instituto Nacional. Reseña histórica. Instituto Nacional General José Miguel Carrera [citado el 20 de mayo de 2024]: disponible en: <https://institutonacional.cl/el-instituto/resena-historica/>
- Krebs, Ricardo, María Angélica Muñoz y Patricio Valdivieso. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile (1994).
- Marsino, Jorge, Claudio Santander y Diego Achurra. "Campus Saucache: Arica, Chile", *ARQ (Santiago)*, no. 65 (2007): 48-55, <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962007000100012>

- Mellafe, Rolando, Antonia Rebolledo y Mario Cárdenas. *Historia de la Universidad de Chile*, Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad de Chile, 1992.
- Montecino Aguirre, Sonia. y Alejandra Araya Espinoza. *Materia y memoria: tesoros patrimoniales de la Universidad de Chile*. Chile: Tinta Azul, Ediciones de la Universidad de Chile, 2011. <https://doi.org/10.34720/9k6z-nh29>
- Mönckeberg, M. O. *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago de Chile: Debate, 2007.
- Muñoz, Yolanda. "Arquitectura, producción y representación. Cuatro franceses en el Chile del siglo XIX." En *El modelo Beaux-Arts y la arquitectura en América Latina, 1870-1930. Transferencias, intercambios y perspectivas transnacionales*. La Plata, 10-13 de abril de 2019.
- Muñoz, Juan Guillermo. "Chuchunco: Apuntes de los Terrenos en que se Ubica la Universidad de Santiago de Chile, en los Siglos Coloniales", *Contribuciones científicas y tecnológicas*, no. 135 (septiembre, 2012).
- Muñoz, Juan Guillermo, Carmen Norambuena, Luis Ortega y Roberto Pérez. *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile, 1987.
- Mühr, Hans. "El dilema entre el hermetismo del claustro y la plaza abierta al arte y la cultura." En *Campus Oriente: Guías de arquitectura, arte e historia / Architecture, Art and History Guides*, editado por M. Cortés y J. Rosas, 88-95. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2021.
- Ormazábal Cordero, Rodrigo. *Un nuevo paradigma arquitectónico: campus Antumapu, Universidad de Chile*. Tesis de Magíster Publicada. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2020.
- Pérez, Fernando. "Lo Contador: casa, barrio, ciudad", *ARQ (Santiago)*, no. 65 (2007): 11-19, <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962007000100003>.
- Pérez, Fernando. "Campus Oriente UC: un plan maestro para un patrimonio en transformación". En *Campus Oriente: Guías de arquitectura, arte e historia*. Ed. por Cortés, Macarena y José Rosas. Santiago de Chile: Ediciones UC, 2021: 56-63.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. *Nuestra Historia*. Consultado el 20 de mayo de 2024. <https://www.uc.cl/universidad/nuestra-historia/>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. *Lo Contador*. Consultado el 20 de mayo de 2024. <https://www.uc.cl/universidad/nuestros-campus/lo-contador/>

- Pontificia Universidad Católica de Chile. *San Joaquín*. Consultado el 20 de mayo de 2024. <https://www.uc.cl/universidad/nuestros-campus/san-joaquin/>
- Pontoni, Silvina, María Laura Fernández, Octavio Procopio, Agustina Perrone, y Joana Severini. "La Ciudad Universitaria De Rosario Y Su Entorno Como área De Centralidad Urbana". *Ejes De Economía Y Sociedad*, no. 6, vol. 11 (2022): 675-696, <https://doi.org/10.33255/25914669/610392>
- Prada-Trigo, José, Carlos Cornejo Nieto, Francisco Letelier Troncoso, Felipe Saravia Cortés y Paula Quijada. "El proceso de estudiantización y su abordaje desde un enfoque geográfico: estado de la cuestión y agenda de investigación." *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 69, no. 1 (2023): 135-157. <https://ddd.uab.cat/record/269288>.
- Rodríguez, María Carla y María Florencia Rodríguez. "Equipamientos universitarios y ciudad: aproximaciones a esta relación en las comunas 1,4 y 8 de la ciudad de Buenos Aires". *Pampa (Santa Fe)*, no. 26 (2022), <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.14409/pampa.2022.26.e0054>
- Serrano, Sol. *Universidad y nación: Chile en el siglo XIX*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria de Chile, 2016.
- Subsecretaría de Educación Superior. *Bases de datos de oferta académica*. Consultado 20 de septiembre de 2024. <https://www.mifuturo.cl/bases-de-datos-de-oferta-academica/>
- Subsecretaría de Educación Superior. *Infraestructura y Recursos Educativos en Ed. Superior*. Consultado 20 de septiembre de 2024. <https://www.mifuturo.cl/infraestructura-y-recursos-educacionales-en-ed-superior/#:~:text=Infraestructura%20y%20Recursos%20Educativos%20en%20Ed.%20Superior%20%7C%20SIES%202023>.
- Universidad de Chile. *Sellos conmemorativos de la Universidad de Chile*, Consultado 20 de septiembre de 2024. <https://www.sellos.uchile.cl/conmemorativo1d.html>
- Van Vught, Frans. "Diversity and differentiation in higher education systems", in *CHET anniversary conference*, Cape Town: CHET, 2007.
- Zapata, Gonzalo e Ivo Tejeda. *Informe Nacional: Chile. Educación Superior en Iberoamérica*. Universia, Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016.

Liberalismo, entre religión y naturaleza. La enseñanza del derecho natural y de gentes en la Universidad de Córdoba (Argentina) durante el siglo XIX

Liberalism, between religion and nature. The teaching of natural law and law of nations at the University of Cordoba (Argentina) during the 19th century

Esteban F. Llamosas
IDEJUS, CONICET-UNC
ORCID ID: 0000-0003-4268-2508

Recibido: 05/06/2025
Aceptado: 20/10/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10031

Resumen: Poco después de la sanción de la Constitución Argentina de 1853, la Universidad de Córdoba fue nacionalizada y sus estudios tuvieron el propósito de difundir y consolidar el constitucionalismo. A fin de comprender cómo se concebían el derecho y la constitución, se analiza la enseñanza del derecho natural y de gentes durante el siglo XIX, bajo la idea de que éste permitía unir viejos y nuevos materiales jurídicos. Especialmente, se presentan los programas y textos indicados por el profesor Luis Cáceres (1856-

Abstract: Shortly after the enactment of the Argentine Constitution in 1853, the University of Cordoba was nationalized, and its studies were aimed at disseminating and consolidating constitutionalism. In order to understand how law and the constitution were conceived, the teaching of natural law and law of nations during the 19th century is analyzed, based on the idea that it allowed for the unification of old and new legal materials. Specifically, the programs and texts recommended by Professor Luis Cáceres

estebanllamosas@unc.edu.ar

1871), que al mismo tiempo dictaba Derecho Natural y de Gentes, Constitucional y Economía Política.

Palabras clave: Derecho Natural y de Gentes. Universidad de Córdoba (Argentina). Siglo XIX.

(1856-1871), who simultaneously taught Natural Law, Constitutional Law, and Political Economy, are presented.

Keywords: Natural Law and Law of Nations, University of Cordoba (Argentina), 19th century.

Materiales para hacer (y unir) una constitución

Quizás resulte excesivo postular un liberalismo particular para Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX, aunque la idea ilustre bien el modo local de asumir el derecho y la constitución. Con cautela metódica, primero deberíamos alejar aquella noción de liberalismo de sus dependencias culturales, políticas y económicas con su semántica actual y luego deberíamos considerar que Córdoba no era una excepción al modo de concebirlo en otros espacios católicos del período. Ese liberalismo que refrescaba y mixturaba viejas tradiciones organicistas para limitar derechos al tiempo que los declamaba y conservar el orden mientras proponía reformarlo, no era una particularidad cordobesa. Pero Córdoba, a través de su Universidad, resulta sin duda un excelente observatorio para comprenderlo mejor.

La expresión «liberalismo a la cordobesa», de todos modos, podría reportar alguna utilidad para localizar las conclusiones y promover la discusión presente sobre ciertas nociones reiteradas: básicamente, la historia parcial de un liberalismo decimonónico como fuente exclusiva del liberalismo jurídico presente. También es un modo de desafiar a los juristas a involucrarse de manera más precisa con los contenidos históricos, a fin de evitar recapitulaciones nocivas y repeticiones inconducentes alrededor de una idea causalista y evolutiva del derecho. Aquella constitución, la del siglo XIX, no es la nuestra, difiere el modo de percibirla; tampoco lo es aquel derecho, aun cuando supongamos que en el inicio de los tiempos constitucionales se asientan las bases de nuestro orden jurídico-político.

La experiencia cordobesa, particularmente la de su enseñanza universitaria, permite unas observaciones y asociaciones que en otros espacios resultan más difíciles de detectar. Los numerosos testimonios disponibles producidos por la vida institucional de la Universidad, sus planes de estudios, sus reformas, los programas de los profesores y sus fundamentos, los textos usados para la enseñanza, la labor profesional (y también política) de graduados y catedráticos, conforman un valioso cuerpo de fuentes para comprender cómo se concebía el derecho, cómo se lo enseñaba y aprendía, y en el caso más puntual que nos ocupa, cómo operaban unas nociones tra-

dicionales, naturales y orgánicas para licuar las posibles disrupciones de los nuevos discursos jurídicos.

Derecho Natural, Derecho de Gentes, Derecho Público, Derecho Constitucional, Derecho Internacional, Filosofía del Derecho, Economía Política, ¿a qué nos referimos cuándo hablamos de estas materias en la segunda mitad del siglo XIX? Esa respuesta, que merece (y empieza a tener) estudios integrales, seguramente acepta un adelanto indudable por vía negativa: de ninguna manera, a lo mismo que ahora.

Cada una de estas materias tiene su propia historia, ya que usualmente sus cátedras se estudian por separado, diseccionando con vocación actualizadora lo que a mediados del siglo XIX tenía contornos bastante difusos, aunque comenzaran a diferenciarse en sus denominaciones, a separarse en su enseñanza y produjeran una literatura específica. La historia jurídica, durante largo tiempo, separó categorías que antes funcionaban juntas. Ese procedimiento dispersa el conocimiento del pasado, fraccionándolo artificialmente y despojándolo de su característica más evidente: un orden que actuaba como un organismo, integrado bajo unos preceptos compartidos que seguían derivando de la naturaleza, permeado decisivamente por la cultura católica, preparado para reelaborar conceptos y armonizar pragmáticamente sus contradicciones.

¿Surgió de las cátedras de Derecho Natural nuestra Filosofía del Derecho?, ¿del Derecho de Gentes el Derecho Internacional?, ¿las primeras cátedras de Derecho Público decantaron en las posteriores de Derecho Constitucional? Relación tienen, ¿pero es la que pensamos? Incluso algunas de ellas compartían nombre y programa en la enseñanza jurídica: Derecho Natural y de Gentes; Derecho Público y de Gentes; o sus denominaciones se intercambiaban en transiciones poco claras, como el Derecho de Gentes y el Internacional. Y más aún, dichas materias usualmente compartían profesor, porque el saber de las unas se consideraba inescindible del de las otras.

En investigaciones previas hemos analizado los vínculos profundos entre Derecho Natural, Economía Política y Derecho Constitucional en la Universidad de Córdoba, y también la concepción de Derecho Público difundida en las aulas al crearse la primera cátedra con ese nombre. Es decir, no es la primera vez que el tema nos convoca, este estudio enlaza con otros que ya indagaron sobre la enseñanza jurídica y teológica en la Universidad en la misma época o en tiempos cercanos. Las nociones naturales y orgánicas de la cátedra de Derecho Público en 1834;¹ las dobles traducciones de auto-

¹ Esteban Llamas, "Enseñar la Constitución bajo intolerancia religiosa: la primera cátedra de Derecho Público en la Universidad de Córdoba (1834-1841)", en *Tradición jurídica*

res norteamericanos para enseñar Derecho Constitucional Argentino y así cimentar el incipiente predominio de la Constitución Nacional de 1853;² las matrices jurídicas y culturales de las Constituciones Universitarias de 1858;³ las profundas dependencias domésticas y antiguas de las clases de Economía Política en la segunda mitad del XIX;⁴ todos aquellos temas preparan éste y se imbrican necesariamente con él.

¿Y cuál es el tema de este trabajo, entonces? Uno básico, que veníamos postergando, pero que se revela indispensable para comprender el conjunto: la enseñanza del derecho natural y de gentes.

Como un fantasma que recorre la historia del derecho, dando cuenta de una cosmovisión jurídica que por antigua nunca dejó de reformularse, apareciendo constantemente en textos, lecciones o cátedras específicas, el *ius naturae et gentium* es la gran clave de bóveda para comprender el derecho hasta bien entrado el siglo XIX. En todos lados aparece, por todas partes se filtra, todas las nociones jurídicas parecen derivar de sus principios o requerir interpretación bajo sus paradigmas. Unos paradigmas, por cierto, no tan estables como se presume, a veces dependientes de la religión y otras veces de la *razón natural*, pero siempre dispuestos a informarlo todo, a reclamar subordinación. Entonces habrá que regresar allí, porque es el punto de partida para entender mejor las otras materias, incluso para reevaluar conclusiones ya expresadas sobre Constitución y Economía.

Si bien los términos derecho natural y derecho de gentes suelen aparecer juntos, integrando un campo normativo común luego replicado en las cátedras universitarias, dicha indistinción no siempre resulta nítida. Evidentemente son expresiones con historia, y como tales, han estado sujetas a resignificaciones.⁵ A los fines de este trabajo, nos importa definir el modo de

y discursividad política en la formación de una cultura estatal. *Trayectorias rioplatenses, Siglo XIX*, Alejandro Agüero (coordinador), (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 2019), 139-167.

² Esteban Llamosas, "Fundar un constitucionalismo para cimentar la república: la enseñanza del derecho constitucional en la Universidad de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX", *Revista de Historia del Derecho* 61, (enero-junio 2021): 53-79.

³ Esteban Llamosas, "La Constitución Provisoria para la Universidad de 1858: Una relectura cordobesa del liberalismo constitucional", *Anuario XIX*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho de la UNC (2021): 506-525.

⁴ Esteban Llamosas, "Economía Política (y católica) en la enseñanza jurídica cordobesa: traducción del liberalismo en la Universidad de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX", *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, Vol. 23, Num. 2 (2023): 25-54, en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/43996>

⁵ A fin de revisar las recientes discusiones y enfoques teóricos sobre el derecho natural

concebirlos a mediados del siglo XIX y ello demanda un preciso deslinde de sus múltiples semánticas. Porque aquí no nos referiremos a las antiguas definiciones romanas, en las que el *ius gentium*, según las Institutas de Gayo, era «el integrado por normas que aplicaban todos los pueblos y que tenían por fundamento, no características peculiares de cada uno de ellos, sino la razón natural»;⁶ o más precisamente, el conjunto de normas fruto de la actividad del pretor peregrino, para aplicar a las relaciones entre ciudadanos romanos y peregrinos o entre estos últimos;⁷ o a aquellas distinciones entre un *ius naturale* extendido tanto a los animales como a los hombres y un *ius gentium* aplicable solamente a estos últimos.⁸ Tampoco nos referiremos a las sutiles distinciones de los juristas bajomedievales.⁹

Desde los siglos XVII y XVIII, en coincidencia con la consolidación del iusracionalismo, el derecho natural se asoció con una nueva filosofía moral, casi una suma total de ciencias que abarcaba no solo teología, ética y jurisprudencia, sino también *policía*, con su economía y hacienda.¹⁰ Por otra parte, al

en contexto europeo en la edad moderna temprana, con entrada hasta mediados del siglo XIX, considerando aspectos institucionales, políticos y fuentes extrajurídicas, sin descuidar su sentido colonial, imperial e internacional, ver el proyecto *Natural Law 1625-1850. An International Research Project*, radicado en el “Interdisziplinäres Zentrum für die Erforschung der Europäischen Aufklärung” de la Martin Luther Universität Halle Wittenberg, bajo la dirección de Frank Grunert, Knud Haakonssen y Louis Pahlow: <https://www.izea.uni-halle.de/forschung/a-ideen-praktiken-institutionen/1-kulturmuster-der-aufklaerung/naturrecht-1625-1850.html>; y también la Serie *Early Modern Natural Law*, publicada por Brill Editors, dirigida también por Frank Grunert y Knud Haakonssen, además de Laura Beck Varela: <https://brill.com/display/serial/EMNL>

⁶ Luis Rodolfo Argüello, *Manual de derecho romano. Historia e instituciones* (Bs. As.: Astrea, 1984), 10.

⁷ Argüello, *Manual de derecho romano*, 49.

⁸ Argüello, *Manual de derecho romano*, 10.

⁹ Para un estudio más exhaustivo de los diferentes modos de concebir el derecho natural y el de gentes, remitimos a la obra de Francisco Carpintero Benítez, *Historia del Derecho Natural. Un ensayo* (México: UNAM, 1999)

¹⁰ José C. Chiaramonte, *Fundamentos intelectuales y políticos de las independencias. Notas para una nueva historia intelectual de Iberoamérica* (Bs. As.: Teseo, Colección Instituto Ravignani, 2010), 27. Para el contexto europeo (especialmente alemán) de emergencia de un *ius publicum*, sus derivas desde el siglo XVI y su consolidación como disciplina universitaria junto al derecho natural y al internacional, resulta indispensable consultar la historia del derecho público alemán publicada en cuatro volúmenes por Michael Stolleis entre 1988 y 2012. En castellano se ha publicado un resumen de esa extensa obra, titulado *Introducción al Derecho Público Alemán (Siglos XVI-XXI)* (Madrid: Marcial Pons, 2017), traducido y comentado por Federico Fernández-Crehuet. También puede verse una reseña de la versión alemana a cargo de Agustín Casagrande, “Estado y Derecho Público: Un clásico moderno”, *Revista de Historia del Derecho*, 50, julio-diciembre 2015: 255-273.

observar las obras del derecho de gentes, usualmente reducido desde Grocio a un «precedente» del internacional, dependiente del derecho natural pero dedicado a las relaciones entre naciones, resulta que encontramos también referencias a la fundamentación y organización interna de las mismas. Esta idea está presente en la obra de Puffendorf y especialmente reforzada en Vattel, quien afirmaba que el derecho natural era «la ley natural de los individuos» y el derecho de gentes «la ley natural de las sociedades políticas».¹¹ Si esto era así, y basta ver los índices, no se comprende la insistencia en datar allí exclusivamente el nacimiento de un derecho internacional; en todo caso, si aceptáramos mejores retroproyecciones históricas, parecería más ajustado encontrar un derecho político, una ciencia política o una «teoría social». José C. Chiaramonte, en obra destinada al estudio de los fundamentos intelectuales de las independencias iberoamericanas, nos brinda numerosos ejemplos en este sentido, con remisiones a Wolff, Vattel, Barbeyrac y Burlamaqui.¹² Con apoyo en una certera cita de J. Mackintosh, explica como ya a fines del siglo XVIII el criterio extendido era considerar el derecho natural y de gentes como «la ciencia que enseña los derechos y deberes de los hombres y los Estados», estos últimos tanto en sus relaciones internas como internacionales.¹³

Los estudios sobre el derecho internacional, desde hace algunos años, han sido atravesados por la perspectiva histórica. Ese *historical turn* ha permitido una revisión metodológica de la concepción clásica sobre los inicios de la disciplina, discutiendo la genealogía lineal de los autores considerados como sus fundadores y su visión evolutiva en clave liberal. Frente a ello, con apoyo en las corrientes poscoloniales y críticas, se ha resaltado el profundo vínculo de los comienzos disciplinares con el imperialismo europeo del siglo XIX. La idea de un derecho internacional surgido al calor de los tratados de Westfalia, como «un moderno sistema de aseguramiento de paz»,¹⁴ con el Estado soberano como único sujeto del derecho de gentes, fue abandonada por encontrarse asociada a una visión ingenua del mismo y por el «olvido» de los espacios extraeuropeos. El europeísmo de esta visión, consolidada en el siglo XVIII «bajo la filosofía de la ilustración, el avance del positivismo jurídico, el darwinismo social y el liberalismo político económico»,¹⁵ requirió una deconstrucción que develara sus lastres colonialistas y la formación

¹¹ José C. Chiaramonte, 28.

¹² Chiaramonte, *Fundamentos*, 29-43.

¹³ Chiaramonte, *Fundamentos*, 31.

¹⁴ Oscar Olivares Jatib – Fernando Pérez Godoy, “Historia y Derecho Internacional”, *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos XL* (2018): 145.

¹⁵ Olivares Jatib – Pérez Godoy, “Historia y Derecho Internacional”, 148.

de aparentes principios jurídicos universales bajo estas dependencias, para permitir así una «serie de historias paralelas del derecho internacional».¹⁶ Este «giro imperial» en los estudios abrió paso a nuevos análisis desde la «historia global», fundados en los procesos de comunicación cultural de normas que derivaron en adaptaciones y traducciones de textos europeos en otros espacios geográficos.¹⁷

Algunos autores han resultado decisivos para esta nueva concepción de la disciplina. Antony Anghie ha señalado cómo el derecho internacional logró universalizar hacia fines del «largo siglo XIX» una lógica civilizatoria de raíz cristiana, fruto de la expansión imperial europea,¹⁸ gracias al desarrollo del positivismo como nuevo instrumento analítico basado en la primacía del Estado.¹⁹ Las sociedades no europeas (el ejemplo de las nuevas naciones hispanoamericanas durante el XIX es evidente) debieron acatar esa lógica y esa normatividad para obtener reconocimiento y consolidarse.²⁰ Para Marti Koskenniemi,²¹ otro de los autores principales en esta línea, el derecho internacional no se habría expandido entonces como consecuencia del triunfo del estado de derecho o los principios liberales, sino para imponer el «sistema bancario y de crédito que acompaña al proceso de acumulación y el desarrollo del comercio global».²² Los tratadistas europeos del derecho de gentes del siglo XIX, de este modo, lejos de desarrollar un proyecto universal humanista, habrían estado condicionados por las propias circunstancias económicas y culturales de su contexto político imperialista.²³

Estas mismas nociones, con mayor atención al espacio hispanoamericano y al derecho indiano, pueden encontrarse en las obras del profesor italiano Luigi Nuzzo.²⁴ En ellas se reafirma el carácter colonialista del derecho

¹⁶ Olivares Jatib – Pérez Godoy, “Historia y Derecho Internacional”, 150.

¹⁷ Un ejemplo de este tipo de estudios, en Thomas Duve, José Luis Egío, Christiane Birr (editores), *The School of Salamanca: A Case of Global Knowledge Production*, (Leiden/Boston: Brill-Nijhoff, 2021)

¹⁸ Antony Anghie, *Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law* (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 32.

¹⁹ Anghie, *Imperialism*, 33.

²⁰ Anghie, *Imperialism*, 107.

²¹ Martti Koskenniemi, *The Gentle Civilizer of Nations. The Rise and Fall of International Law 1870-1960* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001)

²² Olivares Jatib – Pérez Godoy, “Historia y Derecho Internacional”, 156.

²³ Olivares Jatib – Pérez Godoy, “Historia y Derecho Internacional”, 158.

²⁴ Luigi Nuzzo, *Origini di una Scienza. Diritto Internazionale e colonialismo nel secolo XIX* (Frankfurt am Main: Klosterman, 2012) y *Lawyers, Space and Subjects. Historical Perspectives on the Western Legal Tradition* (Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2020). El primero tiene reseña de Marta Lorente, en *Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, 29

internacional forjado en el siglo XIX, identificado con el espacio común de la cristiandad, la violencia latente de sus postulados y su espíritu civilizatorio. Nuzzo se pregunta si es posible escribir una “historia descolonizada del derecho indiano y, más en general, del derecho internacional” desde el legado jurídico europeo.²⁵ A partir de Savigny y su identificación del origen del derecho positivo en la conciencia del pueblo, concluye que el internacional era también positivo y dependiente de dimensiones que iban más allá de la voluntad de un sujeto político, como la tradición jurídica, la «afinidad de raza» y un trasfondo religioso común.²⁶ Para Nuzzo, solo la conquista y la ocupación de la tierra permitieron establecer un principio fundante de un nuevo derecho internacional global y ello coincidió con el proceso de expansión europea hacia el continente americano.²⁷

Trataremos entonces, sin alejarnos de los tiempos constitucionales que nos interesan, de analizar cómo se enseñaba el Derecho Natural y de Gentes en la Universidad de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX. Para ello indagaremos en los testimonios que nos habilita el archivo: programas presentados por los profesores; puntos para oposiciones; indicaciones de textos para las lecciones. Y por supuesto, los leeremos en relación con el plan de estudios general de la Universidad y el perfil intelectual de sus profesores. A fin de circunscribir el estudio, nos centraremos en el largo período en que la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes estuvo a cargo de Luis Cáceres (1856-1861 / 1862-1871), con el brevísimo interregno de Jerónimo Cortés (9/1861-3/1862). ¿Con qué fuentes contamos para cumplir el objetivo? Con el Programa de Derecho Natural y Público de Cáceres de 1858;²⁸ el Programa de Derecho de Gentes de Cortés de 1861;²⁹ las Propositiones para el concurso de las cátedras preparadas por Cáceres en 1863;³⁰ y los Programas de

(enero-junio 2013): 353-355; y el segundo, reseña de Héctor Domínguez Benito, en *AHDE*, tomo XCI (2021): 895-898.

²⁵ Luigi Nuzzo, “Entre derecho indiano y derecho internacional: tradición jurídica europea y crítica del eurocentrismo”, en Thomas Duve (coordinador), *Actas del XIX Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano* (2016): 272. Esta ponencia luego se convertiría en la Introducción de Luigi Nuzzo, *Lawyers*, con el título *In the Begginning was the Nomos*, 9-34.

²⁶ Luigi Nuzzo, “Entre derecho indiano y derecho internacional”, 277.

²⁷ Luigi Nuzzo, “Entre derecho indiano y derecho internacional”, 280.

²⁸ Archivo General e Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba (en adelante, AGHUNC), Documentos, Libro 11 (1857-1858), f. 329.

²⁹ AGHUNC, Documentos, Libro 13 (1860-1861), f. 895.

³⁰ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863): fs. 379, 383, 385, 387, 389.

Derecho Internacional y de Derecho Natural de Cáceres de 1863.³¹ Además, conocemos los libros utilizados para la enseñanza y es posible rastrear las ediciones exactas que se indicaron.

Estudiar cómo se enseñaba el derecho nos ayuda a localizarlo, a comprender cómo se lo concebía en un momento y espacio determinados; y para casos como el que nos ocupa, de una Universidad que educaba a las élites en el momento exacto en que se pretendía organizar constitucionalmente el país, nos permite también vislumbrar los materiales jurídicos que sustentaron ese proceso.

La argamasa, mezcla de cal, arena y agua que sirve para unir ladrillos y piedras, o rellenar huecos, brinda resistencia y estabilidad a las estructuras. Si utilizáramos una metáfora sobre la lenta construcción de las constituciones en el siglo XIX, entenderíamos pronto que algo debió unir los diversos materiales que las conformaron. El derecho natural y de gentes cumplió esa tarea. Argamasa constitucional preparada en taller universitario; argamasa definida liberal, pero dependiente de las viejas nociones que aún impregnaban el derecho.³²

Ius naturae et gentium entre la colonia y la patria, bajo prisma universitario

Desde comienzos del siglo XVII se enseñaban en Córdoba los fundamentos del derecho, las clasificaciones de la ley, la noción de equidad y las bases de la comunidad política, a través de las doctrinas extendidas en la Compañía de Jesús. En los primeros tiempos del Colegio Máximo, que funcionaba en la ciudad desde 1613 y había obtenido autorización pontificia (1621) y real (1622) para otorgar grados en Artes y Teología, se explicaban estos puntos al amparo del iusnaturalismo escolástico, comentando la Suma de Santo Tomás de Aquino. Se lo hacía en la Facultad de Teología, bajo la autoridad del *Tractatus de Legibus* de Francisco Suárez.³³ Indudablemente, la dirección

³¹ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 447 y f. 469.

³² La metáfora encuentra sustento en los estudios sobre los orígenes de la cultura del constitucionalismo de Portillo Valdés, aunque éstos se centran en los nutrientes brindados por la economía política. Esta última, de todos modos, no dejaba aún de remitir a la naturaleza y al orden divino. José M. Portillo Valdés, "Entre la historia y la economía política: orígenes de la cultura del constitucionalismo", en *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*, Carlos Garriga (coord.), (México: CIDE, Instituto Mora, El Colegio de Michoacán, 2010), 27-57.

³³ Roberto I. Peña, *Los sistemas jurídicos en la enseñanza del derecho en la Universidad de Córdoba (1614-1807)* (Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Cs. Ss., 1986), 11-41.

jesuítica de la Universidad, su impronta teológica y su inserción en el marco cultural de la Escuela de Salamanca, ya por la utilización de sus autores como por compartir los presupuestos epistémicos de reflexión sobre el orden social y jurídico,³⁴ integraron la educación teológica cordobesa (y jurídica, por cierto) en la tradición universitaria de la Europa católica, que desde la Baja Edad Media interpretaba y definía la naturaleza bajo la guía de la religión.

Para mayores detalles sobre la enseñanza teológica cordobesa de la época, así como de los principales postulados de este iusnaturalismo, remitimos a la bibliografía sobre la materia.³⁵ No es este el tiempo ni la variante del derecho natural que nos interesa explorar.

Aún en la etapa jesuita de la Universidad (1613-1767), ya cerca de la expulsión de la orden y con algún vínculo teórico con las nuevas corrientes del iusnaturalismo, encontramos otro testimonio. En 1791 se publicaron en Venecia los *Rudimenta Iuris Naturae et Gentium* de Domingo Muriel (1718-1795), quien había sido el último Prepósito de la Provincia del Paraguay hasta el destierro de los jesuitas. Si bien la publicación está fuera del período en que la Compañía de Jesús dirigió los estudios cordobeses, Muriel había sido Lector de Prima de Teología y de Filosofía en la Universidad, y por testimonios de sus discípulos, resulta claro que recogió en la obra buena parte del contenido de sus lecciones previas al exilio.³⁶ Dichas fuentes y la lectura del libro dan cuenta de su formación intelectual (era un eximio canonista), del conocimiento de los autores contemporáneos y especialmente de su «actitud epistemológica»³⁷ frente a las ideas modernas y las nuevas variantes racionalistas del iusnaturalismo. Muriel, al aplicar los preceptos del derecho natural a los asuntos indianos que preocupaban a teólogos y juristas, seguía la escolástica tradicional y criticaba las tesis de Grocio, Puffendorf y Heinecio. Si bien es cierto que la obra salió luego de la Revolución Francesa y que algunas de sus opiniones sobre la obediencia y la sujeción política estaban condicionadas por los sucesos recientes, de allí su impugnación a la *Enciclopedia*, resulta evidente que su marco intelectual no podía alejarse demasiado del iusnaturalismo teológico. Es decir, Muriel conocía a los autores modernos, a veces concordaba con ellos, pero sin duda los utilizaba para criticarlos y apoyaba sus soluciones en los teólogos de la Segunda Escolástica peninsular. Esta constante tensión entre fuentes de diversa procedencia ha llevado a Eli-

³⁴ Thomas Duve, José Luis Egío y Christiane Birr (ed.), *The School of Salamanca*.

³⁵ Peña, *Los sistemas jurídicos*.

³⁶ Roberto I. Peña, "La Universidad Jesuítica de Córdoba del Tucumán (1613-1767): El P. Domingo Muriel s.j. (1718-1795)", *Cuadernos de Historia*, 6 (1996): 19.

³⁷ Peña, "La Universidad Jesuítica", 19.

sabetta Fiocchi Malaspina a calificar la obra como un «tratado de frontera»,³⁸ y a valorar su originalidad a partir del entretejido de referencias que permitieron un diálogo cultural, incluyendo influencias de la ilustración italiana.³⁹ Desde la metodología de la historia jurídica global, la autora estudia los *Rudimenta Iuris* de Muriel para analizar las reinterpretaciones, adaptaciones y nuevos vínculos del pensamiento de Suárez y la Escuela de Salamanca en un contexto temporal diferente.

El mismo año en que Muriel publicó en Venecia sus *Rudimenta Iuris*, en la Universidad de la que había sido expulsado se creaba la primera cátedra jurídica. Si bien conocemos que la enseñanza del derecho ya existía previamente en sede teológica, a través de la moral y los cánones, lo cierto es que en 1791 el Virrey del Río de la Plata erigió la primera cátedra de Instituta, que luego daría nacimiento a la Facultad de Jurisprudencia. En ella se enseñaría derecho romano cotejado con el derecho patrio español, por el libro de Arnaldo Vinnio, *Comentarius academicus et forensis in quatuor libros Institutionum Imperialium*. La utilización de esta obra, con el comentario de Heinecio,⁴⁰ favoreció la idea de que junto a ella habría ingresado el derecho natural racionalista.

La influencia de esta corriente presenta al menos dos aspectos relevantes. Por un lado, la crítica al desorden acumulativo y la multiplicación de citas de los textos jurídicos, con la consiguiente respuesta por vía matemática y deductiva para organizar de manera más sencilla y metódica los materiales; por el otro, la derivación natural de unos derechos del hombre, asequibles por vía de la razón, que pronto comenzarían a constitucionalizarse. Este segundo aspecto, asociado a las ideas ilustradas, tuvo también su impacto para explicar las fuentes ideológicas de las revoluciones, y especialmente en la América

³⁸ Elisabetta Fiocchi Malaspina, “Interweaving legal sources for a Natural Law and Law of Nations across the ocean: Domingo Muriel (1718-1795)”, en Giacomo Demarchi, Francesco Di Chiara, Elisabetta Fiocchi Malaspina, Belinda Rodríguez Arrocha (editores), *Las fronteras de la Ilustración. Itinerarios entre Historia y Derecho* (Madrid: Universidad Carlos III, 2021), 164.

³⁹ Fiocchi Malaspina, “Interweaving legal sources”, 171.

⁴⁰ La respuesta sobre la edición utilizada sólo admite presunciones, ya que no circulaba una sola. Desde 1779-1780 existía el *Vinnius castigatus* de Juan Sala, del que se tiene la seguridad de su uso en Córdoba, aunque sus primeros datos aparecen recién en 1816. C. Luque Colombres supone que no es el mismo libro que se utilizaba desde 1791, ya que en la biblioteca de la Universidad hay una edición de Vinnio, editada en Lyon en 1747, con *ex libris* de discípulos de Victorino Rodríguez, y es la anotada por Heinecio. Podría suponerse que la versión utilizada para las clases era está última o bien se usaban las dos indistintamente. Carlos Luque Colombres, El Doctor Victorino Rodríguez. Primer catedrático de Instituta en la Universidad de Córdoba”, *Cuadernos de Historia X, Instituto de Estudios Americanistas* (1947): 25.

española, del proceso de emancipación e independencia política. A veces estos dos aspectos se confundían, al punto de sostener que el orden metódico conducía inevitablemente al modernismo político. La experiencia americana indica que esta afirmación debe tomarse con cuidado, ya que los procesos de reformulación de ideas permitieron adaptaciones y disociaciones pragmáticas. En el caso de la enseñanza jurídica, es patente como el uso de institutas de autores racionalistas no implicó necesariamente la asunción de sus posturas más políticas. El papel desempeñado por el género de las institutas en la enseñanza del derecho durante el siglo XVIII, se vincula a los aportes del humanismo jurídico, en especial a su fase tardía que derivó en el iusracionalismo. La dialéctica humanista y sus criterios más sistemáticos para organizar los contenidos jurídicos, se habrían convertido así en una manifestación del «punto de inflexión» que permitió pasar del casuismo al sistema, en términos de V. Tau Anzoátegui.⁴¹ La presencia de esta nueva racionalidad metódica en la Universidad de Córdoba, a través del texto de Vinnio comentado por Heinecio, entusiasmó a algunos historiadores, que concluyeron que también entraña una ideología novedosa y ciertos principios ilustrados.⁴² Sin embargo, una reflexión contextualizada, nos revela que la cosmovisión sobre los materiales seguía siendo tradicional. La preparación de los juristas en una lógica más sistemática, para consolidarse, necesitaría de rupturas de mayor peso.⁴³ Los textos de Vinnio y Heinecio cumplieron así un curioso servicio de sesgo conservador, utilizados como obstáculos para el ingreso definitivo del estudio de las leyes patrias, en universidades que se resistían a abandonar totalmente el romanismo. El sistema de concordancias, novedoso más de un siglo atrás en las universidades del norte europeo, aquí sólo manifestaba una servidumbre.

Lo que sucedió poco después con el derecho natural y de gentes, en los albores de la época patria, confirma estas conclusiones. Hasta hace unos años, al periodizar la historia de la enseñanza universitaria cordobesa, se consideraba 1810 como una fecha divisoria y se explicaban las reformas posteriores según un marco conceptual vinculado al modernismo: una nueva universidad parida por la revolución política de emancipación. Sin embargo, esta asociación se fue abandonando al calor de los estudios sobre la lectura pragmática de

⁴¹ Víctor Tau Anzoátegui, *Casuismo y sistema* (Bs. As., Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1992)

⁴² Roberto I. Peña, “Los derechos naturales del hombre en la ideología del siglo XVIII rioplatense”, *R.Ch.H.D.* 16 (1990-91): 196-197.

⁴³ Giovanni Tarello, *Cultura jurídica y política del derecho* (México: Fondo de Cultura Económica, 1995) y Pio Caroni, *Lecciones de historia de la codificación* (Madrid: Universidad Carlos III, 2013).

las tradiciones jurídico-políticas previas, que revelaban traducciones y adaptaciones del derecho del pasado, que encontraban en la Universidad un poderoso campo de amplificación. Por dicho motivo, no escindiremos de los tiempos coloniales el análisis del derecho natural enseñado en los años siguientes a la Revolución de Mayo, cuando se aprobó un nuevo plan de estudios.

El primer plan posterior a la Revolución fue usualmente interpretado como un programa inaugural. Sin embargo, no alteró de modo fundamental las líneas de enseñanza coloniales y sus novedades estuvieron lejos de configurar modernismo. En 1815, el claustro universitario puso en vigencia el nuevo Plan de Estudios presentado dos años antes por el deán Gregorio Funes, quien había sido rector poco tiempo atrás. La reforma encontraba sus raíces en los cambios ocurridos en los últimos años del período previo, por lo que la Revolución impactó sobre unos estudios que ya se estaban reorganizando y por lo tanto su influjo no debe interpretarse exclusivamente como un quiebre con el pasado. Esta última visión constituye una exageración, que solo se explica por la voz de algunos protagonistas contemporáneos y las simplificaciones de la historiografía.⁴⁴

En el oficio que acompañaba su Plan, el deán Funes escribía:

No me ha sido posible evacuar este encargo con más anticipación. La grande revolución que ha sufrido el Estado, debía influir en este género de trabajo y hacerle experimentar sus mismas vicisitudes. Un plan de educación literaria bajo un gobierno absoluto, no podía convenir bajo una constitución libre.⁴⁵

Estas palabras y el hecho de tratarse del primer plan de estudios de la época patria, predeterminaron una mirada que lo revelaba moderno. El Plan indicaba el estudio del Derecho Natural y de Gentes como materia común para los estudiantes de Teología y Jurisprudencia, quienes debían asistir juntos al aula en las horas libres de los dos últimos años. El deán Funes justificaba su estudio en inequívocos términos de ruptura:

No es posible que los que son miembros de un pueblo soberano, cuando se dedican a otras ciencias ignoren los derechos del ciudadano y los que corresponden al cuerpo de su Nación. Que los ignoren en las monarquías, donde reconcentrados todos

⁴⁴ Ver Esteban Llamosas, “Luz de razón y religión: El Plan de Estudios del deán Funes para la Universidad de Córdoba (entre Antiguo Régimen y orden nuevo)”, *Revista Mexicana de Historia del Derecho*, Volumen XXIV, (Julio - Diciembre 2011): 35-58.

⁴⁵ *Papeles del deán Gregorio Funes. Plan de Estudios para la Universidad Mayor de Córdoba por el Dr. Gregorio Funes. Córdoba. Año 1813* (Bs.As.: Biblioteca Nacional, 1940), citado por Enrique Martínez Paz, en Prólogo, 10.

los poderes en un solo hombre no le queda al vasallo otro derecho que para temer y obedecer, pase, esta es la condición de los buenos esclavos; pero en las repúblicas y gobiernos libres como el nuestro no puede ser permitida a ningún hombre de letras esa ignorancia.⁴⁶

Estas expresiones nos remiten a los principios del moderno derecho natural, que había identificado los derechos del hombre y el ciudadano por medio de la *razón natural*, poniendo a disposición del incipiente constitucionalismo un catálogo de los mismos. De los dos aspectos que mencionamos de la corriente, aquí sin dudas se ponía el acento en los derechos. En consonancia, Funes recomendó la lectura de Hugo Grocio y Samuel Puffendorf, compendiados por Heinecio. Los libros que propuso fueron *Praelectiones academicae in H. Grotii de iure belli ac pacis* y *Praelectiones academicae in S. Puffendorffii De officio hominis et civis*.⁴⁷

A. Caturelli, en su historia de la filosofía cordobesa, afirma que en este momento Grocio, Puffendorf y Heinecio reingresaron a la Universidad de Córdoba, porque ya habían sido explicados por Domingo Muriel en la etapa jesuita.⁴⁸ Sin embargo, como hemos visto, éste los citaba casi siempre para refutarlos (aunque no dejaba de dotarlos de nuevos sentidos en dicho proceso, como sugiere la tesis de Elisabetta Fiocchi Malaspina).⁴⁹ La novedad no se desconoce, pero no puede leerse sólo en clave moderna, aisladamente, «olvidando» lo que Funes señaló en otras partes del Plan. A la luz de su lectura integral, es casi seguro que su idea haya sido enseñar los derechos del ciudadano del modo en que Joaquín Marín y Mendoza explicaba el iusnaturalismo racionalista en tiempos de Carlos III, esto es, desgajando a la corriente de sus componentes más peligrosos para la religión. Desde 1770, Marín y Mendoza enseñaba derecho y natural y de gentes en los Reales Estudios de San Isidro, y para sus lecciones había preparado una edición expurgada de la obra de Heinecio.⁵⁰ Esa edición tenía por finalidad corregir los «errores» y advertir sobre los pasajes opuestos a la religión católica o la constitución política de la Monarquía. En su *Historia del derecho natural y de gentes*, una especie de guía introductoria para el estudio de la disciplina, Marín y Mendoza indicaba:

⁴⁶ *Papeles del déan Gregorio Funes*, 60.

⁴⁷ Alberto Caturelli, *Historia de la filosofía en Córdoba, 1610-1983*, Tomo II, (Córdoba: Establecimientos Gráficos Biffignandi, 1993), 40.

⁴⁸ Caturelli, *Historia de la filosofía*, 40.

⁴⁹ Fiocchi Malaspina, "Interweaving legal sources".

⁵⁰ *Elementa iuris naturae et gentium castigationibus ex catholicorum doctrina*, Ex officina Emman. Martini, Madrid, 1776.

es necesario taparse algún tanto los oídos antes de entrar a escuchar las voces de algunos escritores, porque si no se aventura a quedar pervertidos con el delicioso encanto de sus pensamientos. Con esta mira se ha hecho la última edición de Heinecio en esta corte, añadiéndole las advertencias que han parecido más oportunas de los autores católicos, pues servirán de ejemplo para conocer el veneno de las proposiciones, y al mismo tiempo suministran los medios más eficaces para convencerlas.⁵¹

Heinecio, por otra parte, en esta etapa parece haber sido excluido de la enseñanza del derecho romano en la Universidad de Córdoba, ya que el archivo demuestra la pervivencia de Vinnio, pero ya no en la edición elegante anotada por el alemán, sino a través de la versión castigada por el pavorde Sala.⁵²

De todos modos, para el derecho natural, resulta interesante la lectura católica de algunas de sus obras durante los procesos de independencia y luego de constitución en las nuevas repúblicas americanas.⁵³ Abandonada la antigua práctica de la censura inquisitorial, se sumaron nuevas ediciones compendiadas y adaptadas, muy útiles para «conducir el proceso de emancipación en clave católica».⁵⁴ Estas apropiaciones de Heinecio dan cuenta de los itinerarios complejos de sus textos,⁵⁵ tanto de sus *Elementa iuris naturalae et gentium*, como de sus diversos capítulos sobre filosofía moral, que en los nuevos contextos políticos permitían trazar un «contacto entre el *corpus mysticum* del antiguo imperio y el nuevo cuerpo de nación».⁵⁶ También resulta paradójico que a pesar de las numerosas denuncias ante los tribunales inquisitoriales durante la segunda mitad del siglo XVIII, la única obra de Heinecio prohibida en el espacio de la Monarquía, en 1777, haya sido su compendio de Grocio,⁵⁷ justamente una de las que el deán Funes indicó para enseñar en la Universidad de Córdoba.

Otra noticia sobre la presencia del iusnaturalismo racionalista en el Plan de 1815, no ya en su tratamiento de los derechos naturales sino en sus aspectos metódicos, aparece en el capítulo dedicado a la Filosofía. Al ordenar

⁵¹ Joaquín Marín y Mendoza, *Historia del derecho natural y de gentes*, edición a cargo de Manuel Martínez Neira (Madrid: Universidad Carlos III, 2015): 36.

⁵² Juan Sala, *Vinnius castigatus, ad usum tironum hispanorum accomodatus: in quorum gratiam hispanae leges opportunioribus locis traduntur*, Valencia, Josephi et Thomae de Orga, 1786.

⁵³ Ver Laura Beck Varela, *Index y Constitución. Heinecio o la impiedad del jurista* (Madrid: Universidad Carlos III, 2023) y Fernando Pérez Godoy, “La teoría del derecho natural y de gentes de Johannes Heineccius en la cultura jurídica iberoamericana”, *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos XXXVII* (2015): 453-474.

⁵⁴ Beck Varela, *Index y Constitución*, 176.

⁵⁵ Beck Varela, *Index y Constitución*, 183.

⁵⁶ Beck Varela, *Index y Constitución*, 183.

⁵⁷ Beck Varela, *Index y Constitución*, 183.

el estudio de la Aritmética y la Geometría en la Facultad de Artes, Funes expresó también su utilidad para los teólogos y los profesores de jurisprudencia:

¿Cómo podrá un abogado descubrir la justicia de un punto de comercio, cuya verdad depende de las operaciones del cálculo? Muchas de estas son tan compuestas, que parecen incomprensibles; pero ninguna lo es tanto, que se resista con el socorro de la Aritmética y Algebra, cuyos oficios son abreviar las ideas, considerarlas bajo tal orden, que todo se haga perceptible.⁵⁸

El último párrafo, sumado a otro donde escribía que por la geometría el entendimiento se acostumbraba a sacar consecuencias de puntos dados y llevarlas ordenadamente hasta la demostración, se inserta en el modo matemático de razonar de esta corriente, que tanta importancia tuvo desde el siglo XVII.

En la Facultad de Artes también se indicaba el estudio de «Filosofía Moral y constitución del Estado», obligatorio para los estudiantes de leyes, a fin de conocer sus obligaciones «para con Dios, el Estado, los Magistrados, sus Padres, sus domésticos, sus conciudadanos y consigo mismos».⁵⁹ Su objetivo era formar a los dirigentes del orden nuevo y su fundamento refería a la razón como «árbitra soberana de los mortales», que permitía a los hombres conocer los motivos que los llevaron a «renunciar esa independencia con que nacieron y establecer entre ellos un gobierno, leyes y magistrados».⁶⁰ De todos modos, siguiendo la opinión de Feijoo, Funes propuso como autor a Aristóteles, y ante la falta de ejemplares, se inclinó por las *Institutiones philosophicae* del religioso francés Jacquier, texto escolástico utilizado en los seminarios, de gran difusión con las reformas universitarias de Carlos III.⁶¹

En los tiempos convulsos en que la Monarquía suprimió las cátedras de derecho natural y de gentes a través de la famosa orden de 1794, arguyendo que eran «sumamente peligrosas» y que la «juventud imbuida de principios contrarios a nuestra Constitución» podía sacar «consecuencias perniciosas...»,⁶² también se planteó si la prohibición debía regir para la Filosofía

⁵⁸ *Papeles del deán Gregorio Funes*, 44.

⁵⁹ *Papeles del deán Gregorio Funes*, 48.

⁶⁰ *Papeles del deán Gregorio Funes*, 49.

⁶¹ El deán Funes ya había indicado el estudio de la Filosofía Moral en su Plan provisorio de 1808, luego de la Metafísica, a semejanza del Plan de Alcalá de Henares, universidad donde se había formado. Y ya había establecido el texto de Jacquier: Carlos Luque Colombes, "El primer plan de estudios de la Real Universidad de San Carlos de Córdoba. 1808-1815", *Cuadernos de Historia XIII, Instituto de Estudios Americanistas* (1945): 22-23.

⁶² Manuel Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la Universidad contemporánea*, (Madrid: Universidad Carlos III - Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, 2001), 131.

Moral enseñada en las facultades de Artes. Ante la consulta, la mayoría de las universidades se expresó por el carácter indispensable de estas lecciones, por lo que algunos prefieren hablar de «sustitución» y no de «supresión» del derecho natural, ya que continuó en esta sede, a través de unos contenidos más acordes al catolicismo y la constitución política de la Monarquía.⁶³

Apenas presentado el Plan al claustro universitario, dos años antes de su aprobación, encontramos otra noticia sobre la concepción dominante del derecho natural, en el *Discurso de Apertura del Aula de Jurisprudencia*, pronunciado por el profesor José Felipe Funes, sobrino del deán. En marzo de 1813, el flamante catedrático de Instituta abrió su curso con una alocución extensa en la que trataba, entre otros temas, el origen de las leyes y la utilidad de la jurisprudencia para los patriotas. El *Discurso* nos permite observar en acto aquello que en el Plan se encuentra en potencia; es un valioso testimonio para comprobar cómo se asimilaban sus dictados.⁶⁴

El *Discurso* refleja el apego a una noción jurídica tradicional; es la manifestación de una postura trascendental vinculada a la moral católica, en tiempos en que el avance del racionalismo sobre el derecho podía percibirse como un peligro de disolución social. El primer punto trata del «origen y esencia de las leyes», y deja explícito que éstas son obra del «Ser Supremo», quien las «graba en el espíritu de toda criatura inteligente».⁶⁵ A partir de allí, José Felipe Funes busca demostrar la indisolubilidad del vínculo que une a la jurisprudencia con la religión y la moral, y la importancia de su estudio, ya que la «razón esencial» que imprime en todos las nociones del bien y del mal, del premio y del castigo, a todos vuelve «discípulos» de ella. Así, la jurisprudencia será una ciencia útil, porque trata sobre la moralidad de las acciones humanas y los derechos del hombre.⁶⁶ Esta última expresión, por el tono general del manuscrito, parece una concesión discursiva al modernismo, pero no debe confundirnos sobre el carácter del texto.

El tercer punto representa con claridad una concepción jurídica de Antiguo Régimen, en que el origen, fundamento y fin del derecho no pueden ser humanos, por derivar de unos datos de religión indisponibles a los hombres. El título del punto es *La Ley se apoya en la Religión y tiene por objeto con-*

⁶³ Manuel Martínez Neira, “¿Una supresión ficticia? Notas sobre la enseñanza del derecho en el reinado de Carlos IV”, *Anuario de Historia del Derecho Español*, 68 (1998): 541-543.

⁶⁴ Esteban Llamosas, “Universidad en tiempos convulsos: temor religioso y justificación política en el *Discurso de Apertura del Aula de Jurisprudencia del año 1813*”, *Revista de la Facultad*, Vol. IV, No. 2, *Nueva Serie* (2013): 119-134.

⁶⁵ Instituto de Estudios Americanistas (en adelante IEA), Documento 6647. Punto 1.

⁶⁶ IEA, Documento 6647. Punto 16.

servar el orden exterior de la sociedad, y en él se expone que el objeto de la legislación es «establecer y conservar el orden exterior de la sociedad», que ya la religión se encarga de «afianzar el orden interno de ella» y de servirle de fundamento. Así, el derecho está pensado como la garantía de mantenimiento de un orden ya dado, al que sólo cabe conservar por provenir de la naturaleza. El derecho de todas las instituciones, dirá, deriva del cristianismo. Con apoyo en el Deuteronomio explicará que el hombre no requiere salir fuera de sí mismo para conocer la ley, porque la lleva grabada en su corazón. Esa ley, indeleble e impresa por el «Divino Hacedor», es un eco que dirige y le dicta todas sus obligaciones.

Una de las principales fuentes del autor es el *Ensayo sobre la jurisprudencia universal en donde se examina qual es el primer principio de la justicia y el fundamento de la obligación moral*, una traducción del francés al castellano (1786), del marqués de la Regalía D. Jaime Alvarez de Abreu, que algunos atribuían erróneamente al canciller Henri D'Aguesseau. Este libro es la referencia principal para vincular derecho y moral y atacar doctrinariamente al iusnaturalismo racionalista. El *Ensayo* critica abiertamente a Grocio, Puffendorf, Bayle y la *Enciclopedia*,⁶⁷ por menospreciar la raíz religiosa del derecho. José Felipe Funes consideraba que esta obra, junto a los *Entretenimientos de Foción sobre la semejanza y conformidad de la moral con la política*, de Gabriel Bonnot de Mably, debían «abrir la escuela de esta Facultad a la juventud americana»,⁶⁸ expresando que la lectura del *Ensayo* era ventajosa porque «destruye victoriosamente los [principios] que sirven de base al libertinaje filosófico».⁶⁹ José Felipe Funes pensaba que estos dos libros servirían para «auxiliar el estudio del Derecho Patrio, que tanto recomienda mi Tío el S. Dor. Dn. Gregorio Funes, Dean de esta Santa Iglesia en su docto Plan de Estudios, trabaxado para esta Universidad».⁷⁰ Esta es, por otra parte, la única referencia del *Discurso* al Plan, que acababa de ser presentado al claustro.

En otro de los puntos principales, el catedrático refiere que «*Los errores de los filósofos los precipitaron a las contradicciones*», otra expresión que nos permite trazar las coordenadas ideológicas de su *Discurso*, más allá de algunas frases interesadas en sentido moderno. La virulencia del ataque a los filósofos racionalistas constituye un dato clave del carácter tradicional del texto.

⁶⁷ Peña, *Los sistemas jurídicos*, 187-196.

⁶⁸ IEA, Documento 6647. Nota 48 al punto 34.

⁶⁹ IEA, Documento 6647. Nota 48 al punto 34.

⁷⁰ IEA, Documento 6647. Nota 48 al punto 34.

José Felipe Funes, defendiendo los «fundamentos esenciales de las leyes», esto es la razón esencial y la religión, califica a los *philosophes* como «execrables» o «turba de libertinos», expresiones al uso en la apologética católica. Frente a la «arrogante insania» del filosofismo, «la temeridad de los malvados» y «las revoluciones de los siglos», la esperanza radicaba en «la moral de la Ley Inmutable», «protectora y consoladora de todo el género humano».

La Revolución no trajo entonces a la Universidad de Córdoba una desvinculación intelectual con el pasado, sino que provocó nuevas argumentaciones para adecuarse al orden nuevo. Las justificaciones fueron de raíz antigua y la concepción jurídica de cuño tradicional, ya que la esencia de las leyes provenía del Ser Supremo, las normas debían conservar el orden social, las potestades humanas derivaban de Dios y había un ataque directo a los filósofos modernos basado en la apologética cristiana.⁷¹

Encauzar las novedades sin alterar la sociedad: el derecho natural y de gentes en el orden provincial

A tono con el papel desempeñado en los estertores del período colonial y los comienzos de la emancipación política, cuando el discurso del iusnaturalismo no significó ruptura sino reforma anclada en las viejas cosmovisiones sociales, en los años que siguieron, cuando hubo que decidir qué tipo de armazón jurídica se le daba al nuevo orden nacional o provincial, la función del derecho natural y de gentes no pareció variar demasiado. Aunque a medida que pasaban los años la historiografía fortaleció la asociación de sus ideas con las libertades constitucionales y los derechos del hombre, cuando nos preguntamos en qué constitución y en qué hombres se pensaba, la manera de juzgar estos saberes se modifica.

El Plan de Estudios de 1815 fue reformado dos veces en los años inmediatos, luego de sendas visitas, la primera de Manuel Antonio de Castro en 1818 y la segunda de José Gregorio Baigorri en 1823. Esta última se hizo para organizar la Universidad luego de su traspaso a la provincia en 1820. Ninguna de estas reformas alteró de modo sustancial las líneas principales del Plan, por el contrario, se manifestaron deudoras de aquel. En el asunto que nos interesa, Castro retiró los Ejercicios Prácticos del cuarto año de los estudios de leyes, ya que nunca se había «conseguido la instrucción deseada», y en su

⁷¹ Llamosas, «Universidad en tiempos convulsos», 134.

reemplazo indicó el Derecho Público y de Gentes;⁷² y Baigorri, para el último año repitió lo establecido en la reforma previa: Derecho Público y de Gentes y Concilios.⁷³ Aunque no contamos con referencias precisas sobre los textos utilizados, es factible suponer que se mantuvieron los indicados por el deán Funes. Para la Filosofía Moral, que seguía en la Facultad de Artes, se agregaron las *Institutiones philosophicae auctoritate D.D. Archiepiscopi Lugdunensis ad usum scholarum suae dioecesis editae*.⁷⁴

Por la misma época, la provincia de Buenos Aires creaba su Universidad y en el Departamento de Jurisprudencia establecía también la enseñanza del Derecho Natural y de Gentes. Su primer catedrático fue el mismo rector, el presbítero Antonio Sáenz, quien dictó lecciones entre 1822 y 1825. La Universidad de Buenos Aires nació bajo los auspicios de ideas más modernas, especialmente del utilitarismo de Bentham y la ideología de Destutt de Tracy, incorporando también la Economía Política a través de una traducción local de James Mill.⁷⁵ Es decir, se inició con menos dependencias coloniales que la casa cordobesa, sin estudios teológicos y con una aparente modernidad. Sin embargo, a poco que revisamos sin preconceitos el material utilizado en la cátedra de Derecho Natural y de Gentes, las *Institutiones elementales* elaboradas por el propio Sáenz,⁷⁶ reconocemos rasgos bastante similares a los de la enseñanza cordobesa. La obra estaba dividida en dos partes, una sobre el derecho natural y otra sobre el derecho de gentes, y aunque la primera se halla extraviada, fue reconstruida a partir de fragmentos e informes del claustro universitario. Esa reconstrucción, y la segunda parte, fueron publicadas con un estudio introductorio de Ricardo Levene.⁷⁷ Según su análisis, que considera las referencias intelectuales de la obra (Grocio, Heinecio, Puffendorf, Wolff) y las críticas contemporáneas que la acusaban de cierto atra-

⁷² Félix Torres, *Manuel Antonio de Castro y la primera reforma universitaria en Córdoba* (Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba, 2000), 80-83.

⁷³ Esteban Llamosas, "La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)", *Revista de Historia del Derecho*, 49 (2015): 97-112.

⁷⁴ Juan M. Garro, *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba* (Bs.As.: M. Biedma, 1882), 291.

⁷⁵ Carlos A. Acevedo, "La enseñanza de la ciencia de las finanzas en la Universidad de Buenos Aires desde su fundación hasta 1830", *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA, Año 4* (1949): 141.

⁷⁶ Antonio Sáenz, *Institutiones elementales sobre el derecho natural y de gentes (curso dictado en la Universidad de Buenos Aires en los años 1822-1823)*, *Noticia preliminar de Ricardo Levene* (Bs.As.: Instituto de Historia del Derecho Argentino, Facultad de Derecho y Cs. Ss. UBA, 1939)

⁷⁷ Sáenz, *Institutiones elementales*.

so, su inspiración principal habría sido el libro del jesuita Domingo Muriel, que ya sabemos asumía las nuevas lecturas con un fuerte sentido crítico cada vez que se alejaban de la religión católica.

A. Eiris, en sus estudios sobre esta etapa inicial de la Universidad de Buenos Aires, coincide en señalar la importancia de la religión en este momento y la «heterogeneidad intelectual» de la enseñanza del derecho.⁷⁸ Y al referirse a la cátedra de Sáenz, indica la utilización de fuentes tradicionales como el iusnaturalismo escolástico y la historia política española.⁷⁹

En Córdoba, poco después, pero en la misma etapa de universidad provincial, encontramos un excelente ejemplo sobre la dificultad de distinguir materias con mirada actualizadora.

En febrero de 1834, por decreto del gobernador José Antonio Reynafé, se creó la primera cátedra de Derecho Público en la Universidad. En verdad, el consenso historiográfico sobre esta primacía debe entenderse en el sentido de que por primera vez aparecen contenidos explícitamente constitucionales, ya que derecho público, incluso con esa denominación, ya existía vinculado al derecho natural y de gentes. Justamente es la intención de este artículo explicitar la imposibilidad de distinciones precisas hasta bien entrado el siglo XIX.

En 1834 Baigorri era rector y para la creación de la cátedra hubo que reformar otra vez los estudios de leyes. Paradójicamente, estos se redujeron en un año, ya que las flamantes materias se distribuyeron en los tres primeros y se suprimió la enseñanza del Derecho Público y de Gentes y de los Concilios. Sin embargo, claramente estos contenidos se siguieron brindando. En el primer año de la cátedra se estudiarían «los elementos de los derechos público, político y de gentes» por el *Espíritu del Derecho* de Albert Fritot; en el segundo «los del derecho constitucional u orgánico con la aplicabilidad de los anteriores» por el *Curso de política constitucional* de Benjamin Constant; y en el tercero «los de economía política» por un libro a elección del profesor.⁸⁰

Albert Fritot (1785-1843), autor francés, había publicado entre 1820 y 1823 una obra en once tomos sobre el modo de organizar la sociedad, titulada *Science du publiciste ou Traité des principes élémentaires du droit considéré dans ses principales divisions*. El libro elegido para la cátedra se titulaba *Esprit du droit et ses applications á la politique et á l'organisation de la monarchie constitutionnelle*, había sido publicado en París en 1824 y pronto se

⁷⁸ Ariel Eiris, “La cátedra de Derecho Natural y de Gentes: continuidad de la enseñanza de elementos del derecho español en la primera década de la Universidad de Buenos Aires”, *Temas de historia argentina y americana*, 30, volumen 1 (enero-junio 2022): 16-17.

⁷⁹ Eiris, “La cátedra de Derecho Natural y de Gentes”, 22-26.

⁸⁰ Llamosas, “Enseñar la Constitución”, 149.

había traducido al español.⁸¹ Se trataba de un compendio de *La ciencia del publicista*, para ilustrar con mayor sencillez a legisladores, hombres de Estado, electores y ciudadanos.

En la Introducción, Fritot dividía la ciencia del derecho en dos partes, una «filosófica o moral» y otra «orgánica o constitucional». A su vez, subdividía la primera en «el derecho público, el político y el de gentes», con lo que resulta evidente que el Decreto de creación de la cátedra y la organización de sus estudios se basaban textualmente en esta clasificación.

Su definición sobre el derecho constitucional como «constitutivo u orgánico», cuyo objeto era «hacer observar los verdaderos principios del derecho filosófico o moral (del derecho público, del político y del de gentes), y conseguir de esta manera los fines estables que deben proponerse las sociedades humanas»,⁸² es útil para comprender que las nuevas nociones sobre lo público y constitucional resultaban aun deudoras de las viejas tradiciones jurídicas coloniales. Si el derecho era «orgánico», si las sociedades tenían «fines estables», es imposible pensar en una concepción jurídica lejana del antiguo paradigma trascendental. De ese modo se hacían obligatorios, por inmutables y su dependencia religiosa, los «sanos» principios del derecho público.

Para Fritot, los principios del derecho de gentes eran además «obligatorios por sí mismos», como «la expresión de la voluntad más constante de la divinidad».⁸³

Las definiciones del texto, además de indicarnos la deriva religiosa de la noción de constitución, sitúan el libro de Fritot en el marco intelectual del iusnaturalismo racionalista. Así expone la idea de «universalidad de los principios del derecho público» y la existencia de «bases esenciales de lo justo y de lo injusto en esta materia».⁸⁴ Sus fuentes más reiteradas, al tratar los principios del derecho político y el de gentes, resultan elocuentes: Vattel, Burlamaqui, Grocio y Puffendorf. Dichas referencias y los temas presentados, como los derechos y deberes naturales, las alianzas y tratados, la libertad de los mares, la guerra y la paz y las relaciones entre naciones, disuelven el efecto de la supresión del cuarto año que mandaba estudiar Derecho Público y de Gentes al crearse la nueva cátedra. Resulta claro que esta enseñanza pasó al primer año del nuevo Derecho Público.

⁸¹ Albert Fritot, *Espíritu del derecho y sus aplicaciones a la política y organización de la monarquía constitucional*, por M. Alberto Fritot, Abogado de la Real Corte de París, traducido al castellano por D. J. C. Pagés, *Intérprete Real*. 2 tomos, París, en la Librería de Parmantier, 1825.

⁸² Fritot, *Espíritu del derecho*, 4.

⁸³ Fritot, *Espíritu del derecho*, 164-165.

⁸⁴ Fritot, *Espíritu del derecho*, 21.

En la segunda parte del libro, ya fijados los principios elementales del derecho público, Fritot se dedicaba al derecho propiamente constitucional u orgánico, especialmente para discutir sobre la mejor forma de gobierno.

Benjamin Constant es un autor más conocido. En este caso, nos interesa revelar el carácter de la traducción que circulaba en español. Aunque no es posible confirmarlo con las fuentes, hay una altísima probabilidad de que «el Constant» usado en la enseñanza del «derecho constitucional u orgánico», fuese la traducción española de Marcial López impresa en 1820.⁸⁵ Resulta difícil definir de quién es la obra, si no comprendemos los mecanismos de creación colectiva, tan ajenos a nuestros actuales derechos de autor, pero tan usuales y activos a estas alturas del siglo XIX. La traducción puede leerse bajo el paradigma del constitucionalismo católico, con referencias constantes a los «pueblos» como sujetos políticos; al rey como «padre de los pueblos»;⁸⁶ y a las «antiguas leyes fundamentales españolas» como garantía de las libertades.⁸⁷

En 1838, en consonancia con el carácter de las lecciones, el claustro decidió que los estudiantes iniciales de Teología cursaran y rindieran los exámenes de Derecho Público.⁸⁸ La Universidad de Córdoba ya había pasado los estudios de cánones a la Facultad de Jurisprudencia treinta años antes, con el plan provisional de 1808, y Baigorri había mandado en 1823 que los alumnos de Teología concurrieran allí a tomar esos cursos. Ese vínculo, en la época que analizamos, permanece activo porque aún encuentra sustento y justificación cultural. La decisión del claustro podría hacer suponer que los tiempos habían mudado y que un nuevo derecho permeaba a una vieja teología, pero conocemos el ambiente intelectual de la Universidad y el modo en que se concebían el derecho público y la constitución. El claustro mandó a los teólogos a estudiar en la nueva cátedra porque los seguía considerando operadores necesarios de unos principios que juzgaba compartidos, que aunque ahora apareciesen en sede constitucional, continuaban siendo trascendentes e inmutables.⁸⁹ Las nociones de derecho público, organiza-

⁸⁵ Benjamin Constant, *Curso de política constitucional escrito por Mr. Benjamin Constant, Consejero de Estado de Francia, traducido libremente al español por D. Marcial Antonio López, del Colegio de Abogados de Madrid, individuo de número de la Sociedad Aragonesa, de mérito de la de Granada y otras, y Diputado de las Cortes Ordinarias*, 3 tomos. Madrid, Imprenta de la Compañía, por su regente don Juan José Sigüenza y Vera, 1820.

⁸⁶ Constant, *Curso de política constitucional*, Tomo Primero, 21.

⁸⁷ Constant, *Curso de política constitucional*, Tomo Primero, 19.

⁸⁸ AGHUNC, Actas de Sesiones, Libro F-7, f. 26.

⁸⁹ Llamosas, «Enseñar la Constitución», 162.

ción política y constitución que circulaban en la cátedra estaban doblemente traducidas.⁹⁰ Traducidos Fritot y Constant del francés al español, y luego traducidos (especialmente el segundo) al ámbito católico de las sociedades hispanoamericanas.

En marzo de 1841 el claustro planteó que «sería más útil a la enseñanza el suprimir esta aula, y se continuase enseñando conforme al Plan reformado»,⁹¹ lo que fue aceptado para regresar al antiguo programa de Baigorri de 1823. Esto es, el Derecho Público y de Gentes se restableció en cuarto año.

De este período también contamos con fuentes de archivo, ya que en 1844 el rector informó al gobernador de la provincia que la cátedra de Jurisprudencia Civil, Derecho Público y de Gentes contaba con doce alumnos;⁹² y en 1847 un nuevo informe sobre el estado de la Universidad indicó que se continuaba enseñando por Vinnio, las Leyes de Toro, «y en cuarto el derecho de gentes por Rayneval».⁹³ ¿A quién se referían, cuál era este nuevo texto incorporado a las lecciones por esos años?

Joseph Mathias Gérard de Rayneval (1736-1812), fue un diplomático francés al servicio de Luis XVI, que publicó en París unas instituciones de derecho natural y de gentes que él mismo caracterizaba como «rudimentos».⁹⁴ El libro había sido traducido en la España del trienio liberal por Marcial López (el mismo traductor de Constant), con el objeto de «exhortar á la juventud española á que mire el estudio de esta ciencia y de la política como un medio de hacer la felicidad de su patria».⁹⁵

La versión española tuvo buena circulación, posiblemente por su sentido de compendio y su moderación religiosa. En la Universidad de Buenos Aires se utilizaba en 1834, cuando Rafael Casagemas era profesor de Derecho Público y de Gentes, aunque pronto solicitó reemplazarlo por el reciente

⁹⁰ Thomas Duve, "Global Legal History – A Methodological Approach", *Max Planck Institute for European Legal History Research Paper Series No. 2016-04*, disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2781104> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2781104>

⁹¹ AGHUNC, Actas de sesiones, Libro F-7, f. 44.

⁹² Emiliano Endrek, "La Universidad de Córdoba en la época de Rosas: tres informes (1844-1847-1850)", *Cuadernos de Historia*, 29, Junta Provincial de Historia de Córdoba (1993): 23.

⁹³ Endrek, "La Universidad de Córdoba", 29.

⁹⁴ Joseph-Mathias Gerard de Rayneval, *Institutions du droit de la nature et des gens par Gérard de Rayneval*; París, LeBlanc, 1803,

⁹⁵ *Instituciones de derecho natural y de gentes. Escritas en francés por M.R. Las publica para el uso de la juventud española con sus notas y un apéndice de política Don Marcial Antonio López, del Colegio de Abogados de Madrid, de la Academia de la Historia, Diputado en las actuales Cortes, Madrid, Imprenta de la Compañía, por su regente Don Juan José Sigüenza y Vera, 1821. Tomos I y II, Prólogo, XXIII.*

libro de Andrés Bello.⁹⁶ Juan B. Alberdi mencionó este uso en la estancia de pocos meses que realizó en la Universidad de Córdoba (abril-junio de 1834), para rendir el examen de tercer año y obtener el grado de bachiller en leyes. Como sería evaluado según el plan de Buenos Aires, ya que se trataba de una excepción, y él mismo debía indicar las materias, expresó que en los dos primeros años se tomaban lecciones del derecho de gentes por «M. Rayneval».⁹⁷

La traducción de Marcial López reproduce el *Préface* de Rayneval, donde se explica que la obra sigue la distribución de materias de Vattel y Wolff; se señalan también las influencias de Grocio, Puffendorf, Burlamaqui y Montesquieu; se precisan las nociones de derecho natural, de gentes y derecho público universal; y se advierte sobre la necesidad de corregir abusos y errores recurriendo a las costumbres, la moral, la religión, el honor y la justicia, para evitar la anarquía y el poder arbitrario. También se refiere al hombre «como una materia elemental, ...la obra mas complicada é incomprehensible del Criador»; y se muestra preocupado por las nuevas doctrinas que tenían el «peligro de arreglar los principios por las circunstancias», y así podían «destruir el dique» de justicia y equidad que aún contenía a las potencias. La metáfora del dique, para evitar la inundación de doctrinas erróneas, era muy cara al Antiguo Régimen para ejemplificar el papel que debía cumplir cierta literatura ante el avance de las novedades disolventes.⁹⁸ El libro de Rayneval estaba pensado para difundir reglas que tanto al interior como al exterior, impidieran el abuso de la autoridad y sirvieran «para la conservación, la tranquilidad y prosperidad para que ha sido instituida».

Al final del Prólogo, López agregó unos párrafos de factura propia, en los que explicitó el carácter comparativo de la obra y los beneficios de traducirla para el nuevo tiempo constitucional que vivía España.

La obra de Rayneval se divide en tres libros, uno sobre derecho natural y dos sobre derecho de gentes. El primero se refiere al hombre en su estado original, a sus deberes y derechos como miembro de una sociedad política

⁹⁶ Leopoldo Godio, “La enseñanza en la Universidad de Buenos Aires: del Derecho Natural y de Gentes de Sáenz en el Departamento de Jurisprudencia, al Derecho Internacional Público de Podestá Costa en la Facultad de Derecho y su legado”, en *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enseñanzas de su historia*, Tulio Ortiz (coord.) (Bs.As.: Facultad de Derecho UBA, 2015), 188.

⁹⁷ Félix Torres, *Historia de la Facultad de Derecho en la Universidad de Córdoba, Tomo II (1821-1880)* (Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2013), 75.

⁹⁸ Esteban Llamosas, “Un contraveneno para las luces: *Las fuentes de la impiedad* de Valsecchi en el Plan de Estudios de 1813 de la Universidad de Córdoba”, en *XVIII Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano. Córdoba, 16 a 20 de julio de 2012*, Volumen I, Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, 2016), 169-197.

y a la organización interior de estas últimas. En él explica el derecho de la propia conservación como el principio básico e invariable de las relaciones entre las distintas asociaciones políticas, y a partir de allí lo desgrana hacia el interior de las sociedades y hacia su relación con las otras naciones (a este último lo llama derecho de gentes);⁹⁹ desarrolla el concepto de igualdad de una manera muy ilustrativa para quienes asumen sin matices que este tipo de literatura ya la establece general y abstracta, haciendo una defensa de las jerarquías y los rangos en las sociedades;¹⁰⁰ define la ley, en sentido general, como «todo aquello que existe en la naturaleza», que aplicada al hombre en estado natural significa «razón humana, razón natural»;¹⁰¹ y establece que la base de la legislación de las sociedades debe ser «la seguridad de las personas y las propiedades».¹⁰² También encontramos en este primer libro referencias a las costumbres, la moral y la religión, tal como se anunciaba en el Prólogo, a fin de remediar las interpretaciones abusivas de los principios. Una moral originada en la razón natural ilustrada, con citas de Séneca y Montesquieu, pero apoyada siempre por la religión para garantizar la probidad de los hombres.¹⁰³ En el capítulo específico sobre la religión y el culto, critica el materialismo para defender la existencia de «una inteligencia suprema criadora y motora de la naturaleza»;¹⁰⁴ defiende la necesidad absoluta de una religión para mantener los gobiernos, lo que implica que estos últimos la protejan a su vez de los «fanáticos y perversos que pretenden destruirla», inspeccionando a estos fines «los libros dogmáticos que se estudien» y el culto exterior;¹⁰⁵ y aunque se expresa pragmáticamente a favor de la libertad de cultos, asegura que es la uniformidad religiosa la que evita las turbaciones políticas.¹⁰⁶

El libro segundo trata sobre las relaciones de nación a nación, especialmente del comercio, las alianzas, el mar y los extranjeros. El tercero se titula «Del estado de la guerra y de la paz», y trata sobre el origen, causas y leyes de la guerra, los prisioneros, la neutralidad, los tratados de paz y las mediaciones.

A primera vista, podría resultar curioso que este libro, traducido para esparcir los renovados vientos constitucionales en la España del trienio liberal (1820-1823), encontrara cauce en las dos universidades provinciales

⁹⁹ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 9-10.

¹⁰⁰ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 39-40.

¹⁰¹ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 84.

¹⁰² Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 84.

¹⁰³ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 140.

¹⁰⁴ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 146.

¹⁰⁵ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 147-151.

¹⁰⁶ Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes*, 152.

argentinas, Córdoba y Buenos Aires, en una época sin Constitución Nacional. Sin embargo, esta funcionaba como un horizonte de expectativa, y se requería doctrina para la organización de los estados locales y justificar el encargo de las relaciones exteriores ante la ausencia de un gobierno central. Por otra parte, la moderación de la obra, su defensa de las autoridades para garantizar el orden, y aun en contexto racionalista, su validación de la religión como fundamento de la política, la volvían bastante funcional al tiempo que se vivía.

Derecho Natural y de Gentes en tiempos constitucionales

a) Derecho Natural: krausismo y religión para fundar el orden social y organizar el Estado

La vida institucional de la Universidad de Córdoba no permaneció indemne a los cambios nacionales ocurridos a mediados del siglo XIX, con el triunfo militar de Urquiza y la organización constitucional del país. En un proceso rápido, entre 1854 y 1856, primero por decreto y luego por ley del Congreso, la casa de estudios fue nacionalizada y pasó a depender de las autoridades centrales. El cambio no implicó sólo abandonar la órbita provincial para recibir el sostén financiero del Tesoro de la Nación, sino también un realineamiento de los estudios con el flamante plan constitucional. Aunque la provincia de Córdoba y la Universidad habían mostrado cierta reticencia inicial a la Constitución de 1853, especialmente en lo referido a la libertad de cultos, ésta pronto quedó saldada institucionalmente con el juramento del texto.¹⁰⁷ Desde entonces, la enseñanza universitaria fue otra de las vías utilizadas para consolidar un constitucionalismo que ayudara a organizar el país bajo principios liberales. Por supuesto, esa intención estaba repleta de matices, porque había un liberalismo posible según límites coyunturales y porque los universitarios de Córdoba, expertos en el arte de la relectura, deudores de viejas tradiciones jurídicas y sujetos a sólidas dependencias religiosas, hicieron todo lo que estaba a su alcance para encauzar el pensamiento constitucional en el marco de las ideas conocidas. Como ejemplo, basta leer las *Constituciones Universitarias* de 1858, redactadas para acomodar la organización interna de la casa de estudios a las demandas de los nuevos tiempos.¹⁰⁸ Ese

¹⁰⁷ Norma Pavoni, *Córdoba y el gobierno nacional*, Tomo I (Córdoba: Banco de la Provincia de Córdoba, 1993), 68-72.

¹⁰⁸ Llamosas, "La Constitución Provisoria".

texto revela un intento de modernización institucional sujeto por la historia, una declamación de cambio bajo la conducción de tradiciones inamovibles. Uno de sus redactores, Luis Cáceres, sería la figura más representativa de la enseñanza jurídica durante los años siguientes. En torno a él, sus cátedras y programas, se construye este apartado, que tiene el objetivo de mostrar las dependencias tradicionales del aprendizaje constitucional y su elaboración con materiales poco novedosos. O mejor dicho, novedosos en su presentación, pero anclados en relecturas de signo antiguo.

Por otra parte, la época que se pretende inaugurar con la enseñanza de la Constitución Nacional, nos permite observar de manera concreta la imposibilidad de diferenciar nítidamente algunas materias jurídicas, tal como indicábamos al comienzo de este artículo. Parece surgir un nuevo derecho constitucional de inspiración liberal; una nueva economía política alejada de su antiguo significado doméstico; un nuevo derecho internacional para tratar con los demás Estados; pero resulta que los contenidos se confunden, los nombres se solapan, los textos reiteran capítulos y los profesores son los mismos.

La figura de Luis Cáceres (1822-1874), profesor de Derecho Natural y de Gentes, Economía Política y Derecho Constitucional Argentino durante quince años, resulta fundamental para encontrar las claves que explican cómo funcionaba esta aparente confusión (para nosotros, no para ellos). Formado en la Universidad durante la dirección provincial, miembro de la élite política cordobesa desde los tiempos del gobernador López, luego reconvertido al nuevo escenario provincial con la caída de Rosas y el ascenso de Urquiza, fue periodista, legislador, ministro y gobernador interino.¹⁰⁹ La nacionalización de la Universidad lo proyectó como la figura más importante de la élite vinculada a los estudios y la definición de las nociones jurídicas de la flamante etapa.

En 1859, Cáceres solicitó al rector la constancia de sus estudios jurídicos, declarando que los había finalizado en 1846 pero sus títulos se hallaban extraviados, y el claustro le extendió los grados de bachiller, licenciado y doctor en derecho civil.¹¹⁰ En la solicitud se presentó también como «Doctor en la facultad teológica», aunque dicho grado no está registrado en la lista transcrita por Juan M. Garro.¹¹¹ Si aceptamos su declaración, que por otra parte no fue contradicha en el expediente, el testimonio es muy revelador para comprender su perfil intelectual y sus posibilidades epistémicas de interpretar y enseñar las nuevas materias. Teólogo y jurista, casi al modo del

¹⁰⁹ Llamosas, "Fundar un constitucionalismo", 65.

¹¹⁰ AGHUNC, Serie Documentos, Libro 12, F. 257.

¹¹¹ Garro, *Bosquejo histórico*, 518-527.

Antiguo Régimen, formado con el Plan del deán Funes reformado por Baigorri en 1823, conocía la Instituta, las leyes coloniales y el derecho canónico, y por los años en que declara haber estudiado, es muy probable que hubiera tenido contacto con el libro de Rayneval. Especialmente, poseía esa habilidad del jurista tradicional para la interpretación doctrinal bajo la determinación del iusnaturalismo católico. En la Facultad de Teología incorporaría el estudio de los lugares teológicos por la obra de Melchor Cano, leería al *Lugdunense* para la Dogmática y al jesuita Antoine para la Moral, además de estudiar Retórica por el *Curso de Bellas Letras* de Charles Bateaux o por la *Filosofía de la elocuencia* de Antonio de Company.¹¹²

En 1857, al año siguiente de la ley que nacionalizó la Universidad, el ministro de Instrucción Pública de la Confederación indicó en una Memoria la organización de los estudios jurídicos. Allí figuraban Derecho Natural en primer año, Derecho Internacional en segundo, Economía Política en tercero y Derecho Constitucional Argentino en cuarto.¹¹³ En marzo de ese año, el claustro elaboró también un pormenorizado informe sobre los textos utilizados, respondiendo a una inquietud ministerial. Luis Cáceres señaló que para el Derecho de Gentes (aquí seguía operando la indistinción de nombres) usaba la obra de Andrés Bello y para la Economía Política la de Joseph Garnier. Esto prueba que Cáceres, al menos, ya dictaba sus lecciones desde el año anterior. La cátedra de Derecho Constitucional Argentino, aunque figura en la Memoria de 1857, fue creada oficialmente a comienzos del año siguiente (26/1/1858), por un decreto firmado por el Vicepresidente de la Nación, a propuesta del rector José Severo de Olmos. Según noticias del propio rector a fines de 1858, su estudio se estableció como complementario de los cursos de Derecho Natural y de Gentes y Economía Política, ambos a cargo de Cáceres, quien también dictaría las lecciones de la nueva materia.¹¹⁴ Para su enseñanza, el profesor utilizó traducciones de Joseph Story¹¹⁵ y James

¹¹² Llamosas, "La enseñanza jurídica".

¹¹³ Torres, *Historia de la Facultad de Derecho*, 110.

¹¹⁴ Torres, *Historia de la Facultad de Derecho*, 116.

¹¹⁵ *Comentario sobre la Constitución Federal de los Estados Unidos precedido de una revista sobre la historia de las colonias y de los estados, antes de la adopción de ea (sic) constitución. Traducido del comentario abreviado de J. Story, Profesor de Derecho en la Universidad de Harvard y aumentado con las observaciones de M.M.M. Jefferson, Rawle, de Tocqueville, etc., y de Notas sobre la Jurisprudencia de la Organización Judicial, por Paul Odent, Doctor en Derecho, Abogado en el Tribunal Real de París, antiguo Abogado en los Consejos del Rey y en el Tribunal de Casación. Tomo I. Traducido al Español por Nicolás A. Calvo, Senador en el Congreso de la Confederación Argentina, Para la "Reforma Pacífica", de Buenos Aires, 1860.*

Kent.¹¹⁶ Remitimos a otros trabajos para el conocimiento de las cátedras de Derecho Constitucional y Economía Política,¹¹⁷ pero reafirmamos el sólido vínculo entre las disciplinas, que trascendía el pragmatismo de unificar profesor por razones económicas. El conocimiento de la Constitución se juzgaba imposible sin su base iusnaturalista cristiana, e incompleto sin los principios de una nueva economía política que garantizaba la titularidad de los derechos asociados a la propiedad. Razón natural de inspiración religiosa para explicar los derechos y nueva ciencia económica para tutelar la propiedad, el comercio y el disfrute de los bienes generados por la propia industria.¹¹⁸

La presencia de un profesor común para estas materias no era particularidad cordobesa: en la Universidad de Buenos Aires, algunos años antes, Pedro J. Agrelo ya había dictado Derecho Natural y de Gentes y Economía Política.¹¹⁹

Para analizar las lecciones de Derecho Natural y de Gentes de Luis Cáceres, contamos con los programas que presentó a la Universidad, las proposiciones que defendió en el concurso para renovar el cargo y los libros que indicó para su estudio. Esta última fuente es muy relevante, ya que sus programas resultan una transcripción textual de los índices de las obras propuestas. Los libros, sin embargo, son testimonios que deben manejarse con cuidado, porque las ediciones efectivamente utilizadas son decisivas para comprender el carácter de las lecciones. Somos conscientes de que las ideas de los autores nunca se replican de manera pura, por eso nos negamos a cualquier explicación en términos de recepción de contenidos; más bien preferimos considerar la ardua tarea de reelaboración que realizan los profesores, según sus propios límites de comprensión del derecho y las coyunturas políticas locales y nacionales. La noción de traducción jurídica, que no solo contempla el paso de un idioma a otro, sino también la adaptación del texto al contexto local, nos resulta más acertada. En tal sentido, conocemos (o tenemos fuertes indicios) las ediciones que circularon en este período en la Universidad, y podemos prestar atención a sus paratextos (prólogos, dedicatorias, notas de elevación, comentarios), para detectar propósitos y relecturas. Dichos paratextos nos revelan obras que brindan sentidos nuevos a las originales, localizando significados e intenciones, lo que nos sugiere asumir las traducciones como libros autónomos.

¹¹⁶ *Del gobierno y jurisprudencia constitucional de los Estados Unidos, por James Kent. Traducido al castellano de la 10ª. Edición por Alejandro Carrasco Albano, Imprenta de Buenos Aires, frente a la Casa de Gobierno, Buenos Aires, 1865.*

¹¹⁷ Llamosas, "Fundar un constitucionalismo" y "Economía política".

¹¹⁸ Portillo Valdés, "Entre la historia y la economía política", 34.

¹¹⁹ Ariel Eiris, p. 15.

En 1858, Cáceres presentó el programa con el que dictaba Derecho Natural y Público al menos desde dos años antes. El mismo es una copia literal del índice del *Curso de Derecho Natural* de Heinrich Ahrens, ya de la traducción madrileña de 1841¹²⁰ o de la parisina de 1853.¹²¹ Las portadas y los índices de ambas ediciones son iguales, aunque el primero agrega el nombre y un prólogo del traductor y se divide en dos tomos, mientras el segundo no menciona al traductor y se presenta en uno solo. El libro inicia con un prefacio del autor y un listado de obras referidas a las distintas escuelas del derecho natural. Incluye unas reflexiones preliminares sobre el derecho natural y su utilidad; una parte general de la filosofía del derecho donde se analizan las nociones de derecho y justicia; una parte especial referida a los derechos primitivos o naturales del hombre, a la propiedad y los modos de organizarla; otra parte sobre la naturaleza y organización interior de las sociedades; y otra sobre el derecho particular de las mismas, que trata especialmente sobre el matrimonio. Luego incluye una teoría filosófica sobre el derecho público; capítulos sobre la naturaleza y fines de la sociedad; el fin del Estado, el origen y legitimidad del poder, y la constitución; capítulos que tratan de la religión y la relación de Estado e Iglesia; sobre la ciencia y la enseñanza; la industria y el comercio; y el derecho público de la moralidad social.

La concordancia del programa con el curso de Ahrens ya había sido detectada por la historiografía, que identificaba así un temprano ingreso de las ideas krausistas al país.¹²² E. Martínez Paz sostiene que la edición utilizada fue la traducción de 1853, «puede afirmarse que es una reproducción casi textual del índice del pequeño Curso de derecho natural (1853) de Ahrens»,¹²³ sin embargo, ya comprobamos que el programa coincide también con el de la traducción previa de Madrid. Los únicos temas del índice que no aparecen son los referidos a industria, comercio y moralidad social, los primeros seguramente porque estaban incluidos en la enseñanza de la Economía Política que dictaba el mismo profesor.

¹²⁰ *Curso de Derecho Natural ó de Filosofía del Derecho, formado con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania, por H. Ahrens, traducido y aumentado con notas y una tabla analítica de materias por orden alfabético por D. Ruperto Navarro Zamorano, Madrid, Boix Editor, 1841.*

¹²¹ Heinrich Ahrens, *Curso de Derecho Natural o de Filosofía del Derecho formado con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania, París, Librería Rosa y Bouret, 1853.*

¹²² Enrique Martínez Paz, *Tratado de Filosofía del Derecho* (Córdoba: Litvack, 1946), 201 y Alberto Caturelli, *La Filosofía en la Argentina actual* (Bs.As.: Ed. Sudamericana, 1971), cit. por Julio de Zan, "Krausismo y filosofía práctica en la Argentina", *Cuadernos salmantinos de Filosofía* N. 10 (1983): 229.

¹²³ Martínez Paz, *Tratado de Filosofía del Derecho*, 201.

Heinrich Ahrens (1808-1874) fue un reconocido filósofo alemán, discípulo y difusor del pensamiento de Karl Krause (1781-1832). Su curso de derecho natural fue publicado por primera vez en lengua francesa, fruto de sus clases en la Universidad Libre de Bruselas.¹²⁴

El krausismo proponía una relación armónica entre razón, naturaleza y divinidad, a través de su concepto de «panenteísmo», que consideraba que Dios no era externo al mundo, sino que todo estaba contenido en Él. Concebía así una especie de religiosidad no dogmática, fundada en la razón natural, en la que la moralidad no era un mandato exterior sino una vía de perfección y acercamiento a lo divino. A través de su fuerte contenido ético, el krausismo propendía al desarrollo integral de los individuos y racionalizaba la experiencia religiosa, ya que sin negarla, la reinterpretaba filosóficamente. Espiritualidad sin dogmatismos (algunos la definieron «eclectica»),¹²⁵ promovió entonces una religión de la humanidad compatible con cualquier fe que respetara la dignidad humana, la libertad y la armonía universal.

El *Curso* de Ahrens tuvo una importante influencia en los ambientes académicos reformistas del siglo XIX, como respuesta tanto al derecho natural tradicional como al incipiente positivismo jurídico. Traducido pronto a otras lenguas, su estructura sistemática y didáctica lo fue consolidando como texto de estudio en las facultades jurídicas. El krausismo fue muy relevante en España a través de la divulgación realizada por Julián Sanz del Río; en ese contexto se produjo la traducción madrileña de 1841. También fue utilizado en varias universidades hispanoamericanas, donde tuvo un primer período de apogeo en los años cincuenta.¹²⁶ Sin embargo, no debemos perder de vista los usos y adaptaciones de la obra. En Perú, algunos como Bartolomé Herrera, obispo de Arequipa, la compatibilizaron con el pensamiento conservador; otros como José Silva Santisteban, en el Colegio de Guadalupe, se recostaron en posiciones más liberales.¹²⁷ En Bolivia ocurrió una situación análoga, cuando Manuel Salvatierra dictó un curso de filosofía del derecho en la Universidad de San Francisco Javier, conciliando los principios de Ahrens con sus creencias religiosas.¹²⁸

¹²⁴ Henri Ahrens, *Cours de droit naturel ou de philosophie du droit, faits d'après l'état actuel de cette science en Allemagne*, Bruxelles, Société typographique belge, A. Wahlen et cie, 1838.

¹²⁵ Víctor Tau Anzoátegui, *Las ideas jurídicas en Argentina (Siglos XIX-XX)*, (Bs.As.: Editorial Perrot, 1987), 102.

¹²⁶ José Luis Gómez Martínez, «El krausismo en Iberoamérica», en *El krausismo y su influencia en América Latina* (Madrid: Fundación Friedrich Ebert / Instituto Fe y Secularidad, 1989). Recuperado en: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/estudios/gomez.htm>

¹²⁷ Gómez Martínez, «El krausismo», 2. Llegada del pensamiento krausista.

¹²⁸ Gómez Martínez, «El krausismo», 2. Llegada del pensamiento krausista.

En Argentina, desde su primera utilización en la Universidad de Córdoba, el krausismo se consolidó en la Universidad de Buenos Aires un poco más tarde, con las obras de Julián Barraquero y Wenceslao Escalante, hasta integrarse políticamente en la base ideológica del radicalismo yri-goyenista.¹²⁹ Para A. Roig, el éxito del krausismo argentino se debió a su liberalismo «solidarista», que permitía su conciliación con la religión; ese «racionalismo moderado», alejado tanto de los dogmatismos más conservadores como del materialismo positivista, habría permitido «un cierto entendimiento con los grupos católicos sin quebrar por eso la tradición liberal argentina».¹³⁰ Es indispensable comprender este marco de ideas, a fin de no sorprendernos con las posibilidades de interpretación y enseñanza de la Constitución Nacional en las universidades. Esta es una cuestión decisiva, ya que a partir de su concepción armónica de la sociedad, el krausismo permitía una visión organicista de la Constitución y por lo tanto una defensa del federalismo y los municipios. Barraquero diría, en ese sentido, que «el municipio tiene su fundamento en la naturaleza del hombre» y que las provincias, liberadas de los asuntos delegados a las autoridades nacionales, «se podrán dedicar a trabajar en sus asuntos domésticos al modo de grandes municipios».¹³¹

Tenemos entonces dos traducciones de uso posible en la Universidad de Córdoba, para llevar adelante el programa de Cáceres. La diferencia entre ellas es que en la edición madrileña de 1841, el traductor Navarro Zamorano agregó un prólogo, muy interesante para entender el modo de asumir las concepciones krausistas en sociedades católicas. Allí, luego de declamar las bondades del libro para abandonar el atraso intelectual y filosófico de España, aclaraba que agregó muchas notas y reemplazó un capítulo sobre la «religión en general». Sus motivos eran elocuentes: Ahrens, al valorar los requisitos de la «religión verdadera», se había alejado de la ciencia del derecho para entrar al campo de la «teología racional» y sentar «doctrinas que, atendido nuestro estado actual, sería grande imprudencia difundir».¹³²

A partir de allí, los índices de las ediciones no se distinguen. En el Prefacio, Ahrens explica la unión indisoluble entre los principios del Derecho Público y el Derecho Natural (recordemos que en este momento la materia de Cáceres lleva los dos nombres), y describe su obra como un

¹²⁹ Gómez Martínez, «El krausismo», 2. Llegada del pensamiento krausista.

¹³⁰ Arturo Andrés Roig, *Los krausistas argentinos* (Puebla: Editorial J.M. Cajica, 1969), § 16. Recuperado en: <https://ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/krausismo/1.htm>

¹³¹ Roig, *Los krausistas*, § 33.

¹³² Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Prólogo, X.

resumen de la filosofía del derecho con fines de enseñanza, tomada de sus clases iniciales en la Universidad de Gotinga y luego en la Universidad Libre de Bruselas.¹³³

Algunas de sus definiciones nos ayudan a esclarecer el ambiente de ideas en estos tiempos constitucionales. La noción de derecho, tomada textualmente de Krause, refleja condicionalidad, es «el conjunto de las condiciones externas e internas dependientes de la libertad, y necesarias al desenvolvimiento y cumplimiento del destino racional, individual y social del hombre y de la humanidad».¹³⁴ Al referirse a las desigualdades, si bien admite criterios raciales de predominio de la población blanca, abomina de la esclavitud, y critica severamente el pauperismo, proponiendo que la sociedad ayude a que cada hombre logre las condiciones para su desarrollo físico y moral.¹³⁵ En capítulos posteriores, al tiempo que admite que la propiedad es un derecho natural, establece la necesidad de la intervención del Estado en la organización privada, «porque el derecho o la justicia no pueden permitir que el sistema de la propiedad privada, fundada como está sobre un principio exclusivo, sea llevada hasta sus más remotas consecuencias».¹³⁶ Las medidas que propone para «dulcificar» los efectos de la propiedad individual, luego de descartar algunas por impracticables o violentas, son un impuesto progresivo según la mayor fortuna y el aumento de las fuentes de trabajo por medio de la asociación.¹³⁷ Estas asociaciones, ya de personas, capitales o pequeñas propiedades, deben ser estimuladas por el Estado, que también debe fomentar otras para la ciencia y la educación, socorriéndolas materialmente.¹³⁸

Al referirse a cuestiones más vinculadas al derecho público, sostiene que la fuente y origen del poder es la Nación, en quien reside la soberanía como atributo de su «personalidad colectiva», pero la misma debe recibir su sanción y complemento del principio de justicia, ya que es su fundamento racional. Así, para Ahrens, «la razón y sus eternos principios del bien y de la justicia son la primera fuente de la soberanía».¹³⁹ Su noción de la Constitución del Estado no puede desmarcarse de esta línea, al definirla como el conjunto de medios socialmente organizados para alcanzar la

¹³³ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Prefacio, XVIII.

¹³⁴ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo I, 68.

¹³⁵ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo I, 115.

¹³⁶ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo I, 188.

¹³⁷ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo I, 193.

¹³⁸ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo I, 194.

¹³⁹ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 70.

justicia como fin eterno; y establecer que la constitución para la sociedad es como el carácter para el individuo, y aunque éste pueda mutar, todos los pueblos tienen una «constitución más o menos perfecta, que se revela en sus costumbres», actividades y medios de desarrollo.¹⁴⁰ La constitución política, entonces, no puede ser otra cosa «que uno de los elementos de la constitución social».¹⁴¹

Ya mencionamos que en la edición madrileña, Navarro Zamorano, el traductor, reemplazó el capítulo sobre «la religión en general» por considerar que difundir el original podía resultar imprudente. Ese cambio se mantuvo idéntico en la edición parisina de 1853, por lo tanto, sea cual fuere el texto usado en Córdoba, dicho capítulo era el mismo y así estaba en el programa de estudios. Su contenido resulta bastante elocuente. Recordemos que Cáceres era también doctor en teología, así que suponemos no debió pasarlo por alto. Allí se expresa que la religión es una de las principales necesidades intelectuales del hombre; que es la unión de éste con el Ser Supremo y causa primera que sostiene el mundo; que los hombres pueden conocer el misterio de la creación a través de su inteligencia;¹⁴² y que aquellos desinteresados en Dios para conocer la conducta a seguir, son irreligiosos y por lo tanto, monstruos.¹⁴³ En el mismo capítulo se define al culto como «religión en acción», y al reconocer que puede existir diversidad y que «no se debe caer en el dogma de la intolerancia», se expresa también que la misma presenta inconvenientes y que la unidad de creencia en la nación, «arraigada en el pasado, es mil veces preferible».¹⁴⁴ Si estas fueron las doctrinas seguidas por Cáceres, encontramos un nítido punto de contacto con algunas tesis doctorales defendidas en la Facultad de Derecho algunos años después.¹⁴⁵

El libro concluye con algunos capítulos relativos a la industria, la moralidad y la unidad social, que no fueron incluidos en el programa de exámenes. Esto podría suponer un desacuerdo del profesor con su contenido, pero sabemos que esos temas estaban presentes en el programa de Economía Política y que los textos usados para dicha materia expresaban una visión

¹⁴⁰ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 85.

¹⁴¹ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 85-86.

¹⁴² Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 93-94.

¹⁴³ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 96.

¹⁴⁴ Ahrens, *Curso de Derecho Natural*, 1841, Tomo II, 98.

¹⁴⁵ Aníbal Pérez del Viso, *Libertad de cultos. Tesis presentada a la Facultad de Derecho para optar al grado de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales* (Córdoba: Imprenta Los Principios, 1897).

similar.¹⁴⁶ Ahrens le adjudica a la industria una misión social, tan importante como la religión y la ciencia, y pretende que el Estado, «como representante de la justicia social», vele para que sus beneficios lleguen a todas las clases de la sociedad.¹⁴⁷

Los párrafos sobre la unidad social y la caracterización de la sociedad como un organismo son esclarecedores. Así, «la sociedad es la representación viva de la naturaleza del hombre en la unidad y variedad de su organización... »;¹⁴⁸ un «organismo libre y moral, construido sobre el modelo de la naturaleza humana»;¹⁴⁹ y su unidad debe manifestarse en la armonía de las diferentes instituciones. Su visión organicista le obliga a diferenciarse de las doctrinas mecanicistas que condujeron al «ateísmo social de las ciencias físicas»¹⁵⁰ y a criticar a las antiguas corporaciones feudales; sin embargo, le permite reclamar órganos nuevos, ya que «el cuerpo social no puede vivir sin el espíritu corporativo».¹⁵¹ Su precisa teoría de las funciones sociales, una doctrina de orden para el progreso social, en definitiva, decanta en la idea de la sociedad como un conjunto de instituciones orgánicas sometidas a leyes de independencia y correlación,¹⁵² resumida en una definición que establece que la misma no es «un Estado único, sino una Confederación de Estados constituidos por los órdenes político, religioso, científico, artístico, industrial y moral».¹⁵³

En 1863, luego de renovar sus cargos de profesor de Economía Política, Derecho Internacional, Constitucional y Natural,¹⁵⁴ Cáceres presentó al rector un nuevo programa para esta última materia. El mismo suprimía la denominación «Derecho Público» que acompañaba al anterior, pero repetía textual casi todo su contenido, que por supuesto, seguía basado en el libro de Ahrens. Los únicos puntos que no se reiteraban, acortando el programa, eran los iniciales sobre las escuelas y la utilidad de la ciencia del derecho natural, que correspondían a la introducción del libro, y los finales, sobre las relaciones y obligaciones del Estado con las ciencias y la enseñanza.¹⁵⁵

¹⁴⁶ Llamosas, "Economía política", 39-46.

¹⁴⁷ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 151-152.

¹⁴⁸ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 169.

¹⁴⁹ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 170.

¹⁵⁰ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 172.

¹⁵¹ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 172.

¹⁵² Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 173-174.

¹⁵³ Ahrens, *Curso de Derecho Natural, 1841*, Tomo II, 174.

¹⁵⁴ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863): fs. 379, 383, 385, 387, 389.

¹⁵⁵ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 469.

b) Del Derecho de Gentes al Derecho Internacional: reglas de la naturaleza para regir a las naciones

La Memoria de 1857 ubica esta materia, con la denominación Derecho Internacional, en el segundo año de cursado; y el informe del rector sobre los textos, del mismo año, se refiere a ella como Derecho de Gentes, señalando que Cáceres dictaba sus lecciones por el libro de Andrés Bello.

Durante el breve período en que Cáceres fue reemplazado por Jerónimo Cortés, entre fines de 1861 y comienzos de 1862, se continuó usando la misma obra, ya que el programa de exámenes de este último profesor repite textualmente su índice. Aunque casi todos los informes del claustro se refieren a la materia como Derecho de Gentes, al aprobarse el nuevo plan de estudios para la Facultad de Derecho en 1864, reapareció la denominación Derecho Internacional, otra vez en el segundo año. También conocemos el programa que preparó Cáceres en 1863 y está basado en el mismo libro. El programa de Cortés se titulaba Derecho de Gentes, el de Cáceres prefería Derecho Internacional. Este intercambio de los nombres, aparentemente una cuestión irrelevante de uso del lenguaje, seguramente estaba dando cuenta de definiciones más profundas sobre la separación de las disciplinas y la delimitación de los contenidos. El Derecho Internacional parecía centrarse en las relaciones entre naciones y desacoplarse del todo de las viejas reflexiones sobre la justificación y organización interna de las sociedades, que quedaban exclusivamente para el Derecho Natural o el nuevo Derecho Constitucional.

Aparentemente, la expresión derecho internacional, utilizada por Bentham, se conoció en lengua castellana a partir de una doble traducción. Del inglés al francés por E. Dumont en 1802 y de éste al castellano por Ramón Salas en 1822.¹⁵⁶ La primera obra específica de la disciplina que la recogió en castellano, de todos modos, resulta un antecedente incómodo y éticamente dudoso. Los *Elementos del derecho internacional* de José María Pando, publicados en Madrid en 1843, constituían en realidad un plagio de la obra de Bello.¹⁵⁷ Éste recién modificaría la denominación de su libro al año siguiente, en la segunda edición de la obra, cuando pasó del original *Principios de de-*

¹⁵⁶ Jeremías Bentham, *Tratados de legislación civil y penal*. Obra extractada de los manuscritos del señor Jeremías Bentham, jurisconsulto inglés, por Esteban Dumont, miembro del Consejo Representativo de Ginebra, y traducida al español con comentario por Ramón Salas, ciudadano español y Doctor de Salamanca con arreglo a la segunda edición revista, corregida y aumentada, Tomo IV, Madrid, Imprenta de Don Fermín Villapando, 1822.

¹⁵⁷ Ignacio de la Rasilla del Moral, "El estudio del Derecho Internacional en el corto siglo XIX español", *Rechtsgeschichte Legal History*, 21 (2013): 52.

recho de gentes (1832), al nuevo *Principios de derecho internacional* (1844), explicando después que los términos se utilizaban indiferentemente pero él creía que la última denominación prevalecería (tercera edición, 1864).¹⁵⁸

El Plan General de Estudios de 1845 de España consagró el término, aunque ya se conocían ejemplos de su utilización en Colombia.¹⁵⁹ En la Universidad de Córdoba, ya vimos que aparecía Derecho Internacional en la Memoria de 1857 y en el Programa de Cáceres de 1863, el mismo año en que la materia adquirió esa denominación en la Universidad de Buenos Aires.¹⁶⁰ De todos modos, el tránsito fue largo, ya que la expresión «derecho natural y de gentes» se seguía reiterando así, con las expresiones unidas, y los profesores solían compartirse, más allá de la división de materias y la especificidad de textos. Además, como veremos, la matriz ideológica de este derecho de gentes/internacional, continuaba siendo profundamente iusnaturalista.

En 1870, la nueva reforma del plan de estudios jurídicos para Córdoba ya indicaba con mayor especificidad que la materia se llamaba Derecho Internacional Público y Privado, y se dictaba en primero y segundo año a través de un nuevo libro, el *Derecho Internacional Público de Europa* de August W. Heffter, profesor de la Universidad de Berlín, cuyo texto había sido traducido al francés en 1857.¹⁶¹ El profesor Luis Cáceres casi no alcanzaría a enseñar este nuevo contenido.

Aunque la historiografía ius-internacionalista suele considerar que la enseñanza como disciplina propia se consolidó en Europa en el último tercio del siglo XIX, debido al liberalismo internacional y el nuevo imperialismo colonialista,¹⁶² también reconoce los pasos previos que mencionamos, especialmente, el gran aporte para el deslinde de la disciplina promovido en la América posterior a las independencias. Sin duda, la obra pionera de Andrés Bello enmarca en este contexto, al intentar subsanar las deficiencias del célebre Vattel para asegurar los derechos de los nuevos estados americanos.¹⁶³ En verdad, Bello se apropió y recreó el pensamiento de Vattel según las propias exigencias históricas, políticas y sociales sudamericanas,¹⁶⁴ y desde la segun-

¹⁵⁸ *Obras Completas de Andrés Bello, Tomo X, Derecho Internacional* (Caracas: Ministerio de Educación, 1954), Nociones preliminares, 14.

¹⁵⁹ Rasilla del Moral, "El estudio del Derecho internacional", 51.

¹⁶⁰ Godio, "La enseñanza en la Universidad de Buenos Aires", 189.

¹⁶¹ A. G. Heffter, *Le droit international public de l'Europe, traduit... par Jules Bergson*, Berlin / Paris, 1857. En castellano, *Derecho internacional público de Europa, traducción de G. Lizárraga*, Madrid, 1875.

¹⁶² Rasilla del Moral, "El estudio del Derecho internacional", 48.

¹⁶³ Rasilla del Moral, "El estudio del Derecho internacional", 51.

¹⁶⁴ Elisabetta Flocchi Malaspina, *L'eterno ritorno del Droit des Gens di Emer de Vattel (secc.*

da edición de su libro esas referencias comenzaron a desaparecer, en un claro signo de autonomización, independencia y localización de dichas teorías.¹⁶⁵

Los *Principios de derecho de gentes* se publicaron por primera vez en Chile en 1832,¹⁶⁶ y tuvieron dos ediciones más corregidas y ampliadas por su autor, en 1844 y 1864. La obra es fruto del conocimiento adquirido por Bello en su vasta labor diplomática y de su enseñanza privada en Chile en los años previos.¹⁶⁷ Los prólogos de las distintas ediciones nos dejan conocer sus objetivos y las fuentes que utilizó para la escritura. Entre las que nos interesan directamente, encontramos aquellas de la escuela del derecho natural racionalista europeo, como Grocio, Puffendorf, Wolff y especialmente Vattel; así como los comentarios del norteamericano James Kent, que se habían usado en la Universidad en los años treinta; el inglés Henry Wheaton¹⁶⁸ y el alemán August Heffter, propuesto como vimos en el Plan de 1870. En otras partes de la obra distingue también la influencia de Rutherford, Burlamaqui y Rayneval.

El libro de Bello también ha sido objeto de estudios desde una perspectiva poscolonial, enmarcada en los procesos que permitieron el desarrollo científico del derecho internacional en el siglo XIX. Nina Keller-Kemmerer, desde la metodología del giro cultural y la historia global,¹⁶⁹ cuestiona las verdades basadas en el racionalismo científico europeo sobre la copia de ideas y la calidad inferior de la traducción.¹⁷⁰ Utilizando el concepto de *mimikry*, proveniente de la biología, que implica la imitación de la apariencia de otro para defenderse, trata de comprender el derecho de gentes americano posterior a las independencias con la lógica de las transformaciones imperiales.¹⁷¹ En ese sentido, Bello habría hecho un uso pragmático e inteligente del derecho natural y de gentes europeo, en beneficio de los nuevos estados sudamericanos,

XVIII-XIX). *L'impatto sulla cultura giuridica in prospettiva globale* (Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History, 2017), 200.

¹⁶⁵ Fiocchi Malaspina, *L'eterno ritorno*, 202.

¹⁶⁶ *Principio de derecho de gentes, por A. B., Santiago de Chile: Año de 1832. Imprenta de la Opinión*. Se imprimió en 1832, pero se distribuyó en 1833. *Obras Completas de Andrés Bello*, LXVIII.

¹⁶⁷ *Obras Completas de Andrés Bello*, LXVI.

¹⁶⁸ Henry Wheaton, *Elements of International Law, with a Sketch of the History of the Science*, Philadelphia, 1836.

¹⁶⁹ Nina Keller-Kemmerer, *Die Mimikry des Völkerrechts. Andrés Bellos 'Principios de derecho internacional'* (Baden Baden: Nomos, 2018). La obra tiene una notable reseña de Fernando Pérez Godoy, que la relaciona con el pensamiento de Koskenniemi y a la vez reflexiona sobre el uso del derecho internacional hacia el interior de los países sudamericanos, "Un gentil civilizador. Reflexiones poscoloniales sobre Andrés Bello", *Historia No. 52, volumen 1* (enero-junio 2019): 199-216.

¹⁷⁰ Pérez Godoy, "Un gentil civilizador", 203.

¹⁷¹ Pérez Godoy, "Un gentil civilizador", 206.

con objeto descolonizador. Sin embargo, y esto lo detecta bien Pérez Godoy, esa imitación también significó la exclusión de grupos subalternos hacia el interior, creando sus «propios otros». El caso de la justificación de la ocupación de tierras indígenas por los nuevos estados es un buen ejemplo.¹⁷²

La utilidad directa del libro para defender y justificar los derechos de los nuevos estados americanos nacidos de los procesos de independencia, promovió su estudio en las universidades y la proliferación de sus ediciones. Más allá de las dos que corrigió y completó el propio Bello, hubo una gran cantidad de impresiones de la obra.¹⁷³ El texto, de fuerte inspiración iusnaturalista y predeterminación religiosa, incluye capítulos sobre las naciones, sus bienes, territorios, extranjeros, comercio, dominio del mar, tratados en tiempos de paz, además del derecho de la guerra y la diplomacia.

En sus Nociones Preliminares encontramos las definiciones más contundentes sobre los principios y valores que informan la obra. Allí explica que como toda ley emana de una autoridad, pero las naciones no dependen unas de otras, sus reglas de sujeción recíproca «sólo pueden serles dictadas por la razón, que, a la luz de la experiencia, y consultando el bien común, las deduce del encadenamiento de causas y efectos que percibimos en el orden físico y moral del universo».¹⁷⁴ Y deja bien claro, que esas causas y efectos han sido establecidos por el Ser Supremo, «verdadero autor de estas leyes»,¹⁷⁵ que la razón no hace más que interpretar. También indica que las naciones son «personas morales» y «que las unas respecto de las otras tienen los mismos deberes primordiales que los individuos de la especie humana entre sí».¹⁷⁶ Al referirse a las sanciones por contravenir las leyes, indica que hay unas que dan al derecho de la naturaleza toda su dignidad, al colocarlo «bajo la tutela de la divinidad y de nuestra propia conciencia», asegurando que la sanción de la conciencia «acompaña al testimonio que el alma se da a sí misma de la irregularidad de sus actos», y que la sanción religiosa «consiste en los castigos con que la divinidad ofendida conmina a los que violan sus leyes».¹⁷⁷

Aunque algunos mencionan la «doble inspiración iusnaturalista y positivista» de la obra,¹⁷⁸ sin duda, a través de sus definiciones y referencias,

¹⁷² Pérez Godoy, “Un gentil civilizador”, 208.

¹⁷³ *Obras Completas de Andrés Bello*, LXX-LXXII.

¹⁷⁴ *Obras Completas de Andrés Bello*, 14.

¹⁷⁵ *Obras Completas de Andrés Bello*, 14.

¹⁷⁶ *Obras Completas de Andrés Bello*, 14.

¹⁷⁷ *Obras Completas de Andrés Bello*, 14-15.

¹⁷⁸ Rafael Bernad Mainar, “El ius gentium en la vida y obra de Andrés Bello”, *Revista Internacional de Derecho Romano* (Abril - 2016): 118.

Bello se incorpora a la gran tradición del derecho natural fundado en la razón, con una última derivación en la divinidad. A la disciplina, la define de este modo:

Se llama derecho de gentes natural, universal, común, primitivo, primario, el que no tiene otro fundamento que la razón o la equidad natural, y voluntario, especial, convencional, positivo, secundario, el que han formado las convenciones expresas o tácitas, y cuya fuerza sólo se deriva mediatamente de la razón, que prescribe a las naciones, como regla de importancia suprema, la inviolabilidad de los pactos.¹⁷⁹

Aunque sabemos que Cáceres utilizaba el libro de Bello desde 1856, el primer programa aprobado por el rector que registra el archivo universitario, basado en su obra, es el que presentó su breve reemplazante, Jerónimo Cortés, en 1861. El *Programa del exámen de Derecho de Gentes para el año 1861* es una transcripción textual del índice de 1832, punto por punto, incluso de los títulos generales de cada gran parte de la obra. El siguiente programa, presentado ya por Cáceres luego de ratificar su cargo mediante concurso, es el *Programa de Derecho Internacional* de 1863, que también sigue a rajatabla el índice de Bello, aunque a diferencia del anterior, sólo anota los títulos de los capítulos y no el desglose de su contenido.

Como una muestra más del carácter de las lecciones, resulta interesante revisar las proposiciones que Cáceres sostuvo para renovar sus cargos en todas las materias que dictaba. El concurso, por supuesto, era común y no discriminaba entre disciplinas. Este dato también reafirma nuestra posición teórica de analizar las materias como un cuerpo integrado de conocimiento jurídico, sin historiarlas por separado. El 2 de marzo de 1863 Cáceres se presentó al concurso,¹⁸⁰ cuatro días después lo admitieron y le fijaron fecha para la oposición en el Salón de la Universidad,¹⁸¹ y el 12 de marzo defendió las siguientes proposiciones:

1. La Legislatura Nacional de la República como la de la Unión Norte Americana tienen no solo los poderes que le son delegados espresamente por la Constitucion sino tambien lo que implicitamente entran en su esfera de accion constitucional.
2. El poder de reglamentar el Comercio exterior acordado al Congreso no puede estenderse hasta interrumpir de un modo permanente las relaciones mercantiles con las demas Naciones.¹⁸²

¹⁷⁹ *Obras Completas de Andrés Bello*, 19.

¹⁸⁰ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 379.

¹⁸¹ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 380.

¹⁸² AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 385.

También conocemos las proposiciones que defendió su contendiente, el profesor Mariano Echenique:

El embargo es un acto agresor de la libertad de comercio.

El Congreso no tiene derecho para embargar los buques extranjeros ni como medida preventiva.¹⁸³

Tanto el punto sobre la reglamentación del comercio exterior presentado por Cáceres, que además tenía entrada constitucional, como el del embargo de buques extranjeros ofrecido por Echenique, tenían presencia directa en el libro de Bello y por lo tanto en el programa que se utilizaba. Cáceres ganó estas oposiciones y conservó la titularidad de sus materias, por lo que ese mismo año presentó su programa, que ya vimos no cambiaba respecto al anterior, utilizando la denominación «derecho internacional». La reforma del plan de estudios de la Facultad del año siguiente, 1864, consolidó dicho nombre.

La enseñanza de Cáceres continuó algunos años más. En enero de 1870, como consecuencia de otra reforma del plan de estudios que incorporó materias y sustituyó textos, el presidente Sarmiento lo designó otra vez como profesor de Derecho Internacional y Constitucional.¹⁸⁴ Esa misma reforma suprimió el estudio del Derecho Natural y Público, denominación que había adoptado aquella materia en el Plan de 1864.¹⁸⁵

Es muy probable que la labor de Luis Cáceres como profesor haya concluido a fines de 1871. En la semblanza que escribiera de él Lucio V. Mansilla, menciona que una larga enfermedad lo disminuyó intelectualmente y murió en 1874 requiriendo cuidados constantes.¹⁸⁶ En febrero de 1872, su hermano Santiago, doctor en derecho civil desde 1863, fue designado para reemplazarlo en la cátedra de Economía Política.¹⁸⁷

Argamasa constitucional: una Constitución, una enseñanza, ¿múltiples materias?

La sanción de la Constitución de la Confederación Argentina en 1853 y la casi inmediata nacionalización de la Universidad de Córdoba, provocaron la

¹⁸³ AGHUNC, Documentos, Libro 14 (1862-1863), f. 383.

¹⁸⁴ Torres, *Historia de la Facultad*, 131-133.

¹⁸⁵ Garro, *Bosquejo histórico*, 375.

¹⁸⁶ Lucio V. Mansilla, *Retratos y recuerdos, Tomo I* (Bs.As.: Imprenta de Pablo E. Coni, 1894), 148-150.

¹⁸⁷ AGHUNC, Ministerio Instrucción Pública de la Nación (MIP), Libro 29, fs. 133-134.

incorporación de nuevas materias, y especialmente, la utilización de los estudios para difundir el constitucionalismo. La Universidad, ahora al servicio de un nuevo patrono, volvía a colaborar en la consolidación de una cultura jurídica. Esto no era novedoso, hacia el final de los tiempos borbónicos había ayudado a difundir el rigorismo moral, el regalismo y el derecho divino de los reyes para fortalecer la obediencia a las autoridades; y luego de la revolución de independencia había colaborado en la justificación del cambio político, mixturando razón y religión para conducir el orden nuevo por el cauce de las viejas tradiciones identitarias. Ahora tocaba explicar y leer en clave religiosa el liberalismo de la Constitución.

En nuestros estudios de los últimos años hemos tratado de desentrañar esta clave, que por otra parte, nos señala un camino de doble vía. La Universidad de Córdoba elaboró y amplificó una lectura iusnaturalista de la Constitución que ya estaba presente en las convicciones jurídicas y políticas de sus redactores. La noción del derecho que se asume nos conduce inevitablemente a la de constitución que se enseña. Con este sentido es que decidimos reconstruir la historia de la enseñanza del derecho natural y de gentes durante el siglo XIX. Nuestro objetivo era recuperar los materiales jurídicos que en distintas sedes, pero siempre obrando en conjunto, permitieron nutrir y dar sustancia al nuevo constitucionalismo. La argamasa constitucional, capaz de unir los materiales, desde la nueva economía política a la vieja religión, desde el liberalismo a la tradición católica, fue el derecho natural y de gentes. Hemos visto que su largo trayecto de reformulaciones teóricas le permitió hacerlo sin sobresaltos ni contradicciones. En todo caso, el problema no fue del nuevo orden constitucional, sino de una historiografía que al pensar la enseñanza jurídica de esta etapa, prefirió diseccionar los contenidos y hacer historias separadas de las disciplinas, como si derecho natural, internacional, constitucional, economía y filosofía moral no hubieran contribuido al mismo propósito: dotar de unidad la interpretación trascendente de la Constitución.

Los nombres no importan demasiado cuando los contenidos, bajo las mismas claves, contribuyen a idéntico propósito. Las disciplinas se perfilan y de a poco empiezan a reclamar independencia, pero todavía no es momento de considerarlas separadas. La Constitución las reclama juntas, por eso la comunión de ideas, el solapamiento de temas, los concursos conjuntos, la coincidencia del profesor. Ya lo hemos visto, la fundamentación de las sociedades y los principios de su organización política, jurídica y económica, tanto interior como exterior, fueron cuestión de unas cátedras de Derecho Natural y de Gentes y de Filosofía Moral (1815); Derecho Público y de Gentes

(1818 y 1823); Derecho Público, Político y de Gentes, Derecho Constitucional y Economía Política (1834); otra vez Derecho Público y de Gentes (1841); Derecho Natural y Público, Derecho Internacional o de Gentes, Economía Política y Derecho Constitucional Argentino (1857); y ya cerrando nuestro período de interés, un Natural y Público que desapareció de los programas para dejar sólo una Economía Política, un Derecho Constitucional y un Derecho Internacional Público y Privado (1870) .

En una meticulosa semblanza que Lucio V. Mansilla hizo del profesor Luis Cáceres algunos años después de su muerte, con alguna curiosidad se preguntaba cómo el pueblo de Córdoba, profundamente católico, lo había elegido representante al Congreso instalado en Paraná, cuando «era ontológica e ideológicamente hablando, todo menos un católico».¹⁸⁸ La visión laudatoria y renovadora de Mansilla no concuerda con la complejidad de la figura de Cáceres. En otro pasaje menciona que éste había aprendido todo fuera de la Universidad y que luego le tocó transformarla «casi desde sus fundamentos».¹⁸⁹ Pero si algo explica la enorme capacidad de Cáceres para adaptarse de un tiempo político a otro, de un orden jurídico a otro, convirtiéndose además en una voz pública decisiva, es justamente su paso por la Universidad. Porque más que los contenidos aprendidos en las aulas, importa la habilidad adquirida para interpretar un orden concebido natural y traducirlo a las cambiantes necesidades de su época. El marco conceptual del iusnaturalismo católico y su formación teológica y jurídica en una Universidad que conservaba el lastre de sus viejas categorías, lo dejaban en una excelente posición para ajustar el nuevo constitucionalismo a las demandas de la sociedad que compartía.

Luis Cáceres representó bien esa idea del liberalismo católico, tan extendida en los primeros tiempos de la Constitución y el gobierno de Paraná.¹⁹⁰ Ese liberalismo que se abrió paso entre naturaleza y religión, que él expuso en las lecciones de sus cátedras y en la redacción de las Constituciones Universitarias de 1858. La temprana adhesión al krausismo para enseñar el derecho natural es otra muestra más de su comodidad con las concepciones trascendentes del derecho. Dios estaba integrado en todo, Dios no podía salir de la Constitución. Ésta, para los universitarios de Córdoba, todavía oscilaba entre voluntad de la nación y traducción de la naturaleza, y por lo tanto requería de los servicios del viejo derecho natural y de gentes para brindar

¹⁸⁸ Mansilla, *Retratos y recuerdos*, 141.

¹⁸⁹ Mansilla, *Retratos y recuerdos*, 143.

¹⁹⁰ Pavoni, *Córdoba y el gobierno nacional*, 323.

consistencia a materiales tan heterogéneos. Precisa argamasa constitucional, indispensable para reconocer aquel derecho.

Fuentes

a) Archivo

Archivo General e Histórico de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) (AGHUNC), Serie Documentos, Libro 11 (1857-1858), Libro 12 (1859), Libro 13 (1860-1861), Libro 14 (1862-1863).

AGHUNC, Actas de sesiones, Libro F-7.

AGHUNC, Ministerio Instrucción Pública de la Nación (MIP), Libro 29 (1869-1873).

Instituto de Estudios Americanistas (IEA), Documento 6647.

b) Impresas

Heinrich Ahrens, *Curso de Derecho Natural ó de Filosofía del Derecho, formado con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania, por H. Ahrens, traducido y aumentado con notas y una tabla analítica de materias por orden alfabético por D. Ruperto Navarro Zamorano, Madrid, Boix Editor, 1841.*

Heinrich Ahrens, *Curso de Derecho Natural o de Filosofía del Derecho formado con arreglo al estado de esta ciencia en Alemania, París, Librería Rosa y Bouret, 1853.*

Andrés Bello, *Principio de derecho de jentes, por A. B., Santiago de Chile: Año de 1832. Imprenta de la Opinión.*

Benjamin Constant, *Curso de política constitucional escrito por Mr. Benjamin Constant, Consejero de Estado de Francia, traducido libremente al español por D. Marcial Antonio López, del Colegio de Abogados de Madrid, individuo de número de la Sociedad Aragonesa, de mérito de la de Granada y otras, y Diputado de las Cortes Ordinarias, 3 tomos. Madrid, Imprenta de la Compañía, por su regente don Juan José Sigüenza y Vera, 1820.*

Albert Fritot, *Espíritu del derecho y sus aplicaciones a la política y organización de la monarquía constitucional, por M. Alberto Fritot, Abogado de la Real Corte de París, traducido al castellano por D. J. C. Pagés, Intérprete Real. 2 tomos, París, en la Librería de Parmantier, 1825.*

- Joaquín Marín y Mendoza, *Historia del derecho natural y de gentes*, edición a cargo de Manuel Martínez Neira (Madrid: Universidad Carlos III, 2015)
- Joseph-Mathias Gerard de Rayneval, *Instituciones de derecho natural y de gentes. Escritas en francés por M.R. Las publica para el uso de la juventud española con sus notas y un apéndice de política Don Marcial Antonio López, del Colegio de Abogados de Madrid, de la Academia de la Historia, Diputado en las actuales Cortes, Madrid, Imprenta de la Compañía, por su regente Don Juan José Sigüenza y Vera, 1821. Tomos I y II.*
- Antonio Sáenz, *Instituciones elementales sobre el derecho natural y de gentes (curso dictado en la Universidad de Buenos Aires en los años 1822-1823), Noticia preliminar de Ricardo Levene.* Bs.As.: Instituto de Historia del Derecho Argentino, Facultad de Derecho y Cs. Ss. UBA, 1939.

Bibliografía

- Acevedo, Carlos A. "La enseñanza de la ciencia de las finanzas en la Universidad de Buenos Aires desde su fundación hasta 1830", *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA, Año 4* (1949)
- Anghie, Antony. *Imperialism, Sovereignty and the Making of International Law.* Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- Argüello, Luis Rodolfo. *Manual de derecho romano. Historia e instituciones.* Bs. As.: Astrea, 1984.
- Beck Varela, Laura. *Index y Constitución. Heinecio o la impiedad del jurista.* Madrid: Universidad Carlos III, 2023.
- Caroni, Pio. *Lecciones de historia de la codificación.* Madrid: Universidad Carlos III, 2013.
- Carpintero Benítez, Francisco. *Historia del Derecho Natural. Un ensayo.* México: UNAM, 1999.
- Casagrande, Agustín. "Estado y Derecho Público: Un clásico moderno", *Revista de Historia del Derecho*, 50 (julio-diciembre 2015): 255-273.
- Caturelli, Alberto. *La Filosofía en la Argentina actual.* Bs.As.: Ed. Sudamericana, 1971.
- Caturelli, Alberto. *Historia de la filosofía en Córdoba, 1610-1983*, Tomo II. Córdoba: Establecimientos Gráficos Biffignandi, 1993.
- Chiaromonte, José C. *Fundamentos intelectuales y políticos de las independencias. Notas para una nueva historia intelectual de Iberoamérica.* Bs. As.: Teseo, Colección Instituto Ravignani, 2010.
- Domínguez Benito, Héctor. "Reseña de Luigi Nuzzo, Space and Subjects. His-

- torial Perspectives on the Western Legal Tradition, Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2020, 283 pp. ISBN 978-886760-712-9", *AHDE, tomo XCI* (2021): 895-898, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8406896>
- Duve, Thomas. "Global Legal History – A Methodological Approach", *Max Planck Institute for European Legal History Research Paper Series No. 2016-04*, disponible en SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2781104> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2781104>
- Duve, Thomas, Egío, José Luis y Birr, Christiane (ed.). *The School of Salamanca: A Case of Global Knowledge Production*. Leiden/Boston: Brill/Nijhoff, 2021.
- Eiris, Ariel. "La cátedra de Derecho Natural y de Gentes: continuidad de la enseñanza de elementos del derecho español en la primera década de la Universidad de Buenos Aires", *Temas de historia argentina y americana*, 30, volumen 1 (enero-junio 2022): 13-32.
- Endrek, Emiliano. "La Universidad de Córdoba en la época de Rosas: tres informes (1844-1847-1850)", *Cuadernos de Historia*, 29, *Junta Provincial de Historia de Córdoba* (1993): 7-34.
- Fiocchi Malaspina, Elisabetta. *L'eterno ritorno del Droit des Gens di Emer de Vattel (secc. XVIII-XIX). L'impatto sulla cultura giuridica in prospettiva globale*, Frankfurt am Main: Max Planck Institute for European Legal History, 2017.
- Fiocchi Malaspina, Elisabetta. "Interweaving legal sources for a Natural Law and Law of Nations across the ocean: Domingo Murriel (1718-1795)", en Giacomo Demarchi, Francesco Di Chiara, Elisabetta Fiocchi Malaspina, Belinda Rodríguez Arrocha (editores), *Las fronteras de la Ilustración. Itinerarios entre Historia y Derecho*, Madrid: Universidad Carlos III, 2021.
- Garro, Juan M. *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*. Bs.As.: M. Biedma, 1882.
- Godio, Leopoldo. "La enseñanza en la Universidad de Buenos Aires: del Derecho Natural y de Gentes de Sáenz en el Departamento de Jurisprudencia, al Derecho Internacional Público de Podestá Costa en la Facultad de Derecho y su legado", en *Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Enseñanzas de su historia*, Tulio Ortiz (coord.). Bs.As.: Facultad de Derecho UBA, 2015, 177-214.
- Gómez Martínez, José Luis. "El krausismo en Iberoamérica", en *El krausismo y su influencia en América Latina* (Madrid: Fundación Friedrich Ebert / Instituto Fe y Secularidad, 1989). Recuperado en: <https://www.ensayistas.org/critica/generales/krausismo/estudios/gomez.htm>

- Keller-Kemmerer, Nina. *Die Mimikry des Völkerrechts. Andrés Bello's 'Principios de derecho internacional'*. Baden Baden: Nomos, 2018.
- Koskenniemi, Martti. *The Gentle Civilizer of Nations. The Rise and Fall of International Law 1870-1960*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Llamosas, Esteban. "Luz de razón y religión: El Plan de Estudios del deán Funes para la Universidad de Córdoba (entre Antiguo Régimen y orden nuevo)", *Revista Mexicana de Historia del Derecho, Volumen XXIV, (Julio - Diciembre 2011)*: 35-58.
- Llamosas, Esteban. "Universidad en tiempos convulsos: temor religioso y justificación política en el *Discurso de Apertura del Aula de Jurisprudencia del año 1813*", *Revista de la Facultad, Vol. IV, No. 2, Nueva Serie* (2013): 119-134.
- Llamosas, Esteban. "La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)", *Revista de Historia del Derecho, 49* (2015): 97-112.
- Llamosas, Esteban. "Un contraveneno para las luces: *Las fuentes de la impiedad* de Valsecchi en el Plan de Estudios de 1813 de la Universidad de Córdoba", en *XVIII Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano. Córdoba, 16 a 20 de julio de 2012*, Volumen I, Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Católica de Córdoba, 2016), 169-197.
- Llamosas, Esteban. "Enseñar la Constitución bajo intolerancia religiosa: la primera cátedra de Derecho Público en la Universidad de Córdoba (1834-1841)", en *Tradición jurídica y discursividad política en la formación de una cultura estatal. Trayectorias rioplatenses, Siglo XIX*, Alejandro Agüero (coordinador), (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 2019), 139-167.
- Llamosas, Esteban. "Fundar un constitucionalismo para cimentar la república: la enseñanza del derecho constitucional en la Universidad de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX", *Revista de Historia del Derecho 61, (enero-junio 2021)*: 53-79.
- Llamosas, Esteban. "La *Constitución Provisoria para la Universidad* de 1858: Una relectura cordobesa del liberalismo constitucional", *Anuario XIX*, Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales de la Facultad de Derecho de la UNC (2021): 506-525.
- Llamosas, Esteban. "Economía Política (y católica) en la enseñanza jurídica cordobesa: traducción del liberalismo en la Universidad de Córdoba en la segunda mitad del siglo XIX", *Anuario del Centro de Estudios Históric*

- cos "Prof. Carlos S. A. Segreti", Vol. 23, Num. 2 (2023): 25-54, en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuarioceh/article/view/43996>
- Lorente, Marta. "Recensión. Luigi Nuzzo: Origini di una Scienza. Diritto internazionale e colonialismo nel XIX secolo; Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 2012, 329 págs.", *Historia y Política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, Num. 29 (enero-junio 2013): 353-355, en <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/40105>
- Luque Colombres, Carlos. "El primer plan de estudios de la Real Universidad de San Carlos de Córdoba. 1808-1815", *Cuadernos de Historia XIII, Instituto de Estudios Americanistas* (1945)
- Luque Colombres, Carlos. "El Doctor Victorino Rodríguez. Primer catedrático de Instituta en la Universidad de Córdoba", *Cuadernos de Historia X, Instituto de Estudios Americanistas* (1947)
- Mainar, Rafael Bernad. "El ius gentium en la vida y obra de Andrés Bello", *Revista Internacional de Derecho Romano* (Abril - 2016): 99-234.
- Mansilla, Lucio V. *Retratos y recuerdos, Tomo I*. Bs.As.: Imprenta de Pablo E. Coni, 1894.
- Martínez Neira, Manuel. "¿Una supresión ficticia? Notas sobre la enseñanza del derecho en el reinado de Carlos IV", *Anuario de Historia del Derecho Español*, 68 (1998): 523-546.
- Martínez Neira, Manuel. *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la Universidad contemporánea*. Madrid: Universidad Carlos III - Biblioteca del Instituto Antonio de Nebrija de Estudios sobre la Universidad, 2001.
- Martínez Paz, Enrique. *Tratado de Filosofía del Derecho*. Córdoba: Litvack, 1946.
- Nuzzo, Luigi. "Entre derecho indiano y derecho internacional: tradición jurídica europea y crítica del eurocentrismo", en Thomas Duve (coordinador). *Actas del XIX Congreso del Instituto Internacional de Historia del Derecho Indiano, Volumen I* (2016): 271-289.
- Nuzzo, Luigi. *Origini di una Scienza. Diritto internazionale e colonialismo nel XIX secolo*. Frankfurt am Main: Klosterman, 2012.
- Nuzzo, Luigi. *Lawyers, Space and Subjects. Historical Perspectives on the Western Legal Tradition*. Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2020.
- Obras Completas de Andrés Bello, Tomo X, Derecho Internacional*. Caracas: Ministerio de Educación, 1954.
- Olivares Jatib, Oscar - Pérez Godoy, Fernando. "Historia y Derecho Internacional", *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos XL* (2018): 141-165.

- Papeles del deán Gregorio Funes. Plan de Estudios para la Universidad Mayor de Córdoba por el Dr. Gregorio Funes. Córdoba. Año 1813.* Bs.As.: Biblioteca Nacional, 1940.
- Pavoni, Norma. *Córdoba y el gobierno nacional*, Tomo I. Córdoba: Banco de la Provincia de Córdoba, 1993.
- Peña, Roberto I. *Los sistemas jurídicos en la enseñanza del derecho en la Universidad de Córdoba (1614-1807)*. Córdoba: Academia Nacional de Derecho y Cs. Ss., 1986.
- Peña, Roberto I. "Los derechos naturales del hombre en la ideología del siglo XVIII rioplatense", *R.Ch.H.D.* 16 (1990-91): 193-204.
- Peña, Roberto I. "La Universidad Jesuítica de Córdoba del Tucumán (1613-1767): El P. Domingo Muriel s.j. (1718-1795)", *Cuadernos de Historia*, 6 (1996): 13-35.
- Pérez Godoy, Fernando. "La teoría del derecho natural y de gentes de Johannes Heineccius en la cultura jurídica iberoamericana", *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos XXXVII* (2015): 453-474.
- Pérez Godoy, Fernando. "Un gentil civilizador. Reflexiones poscoloniales sobre Andrés Bello", *Historia No. 52, volumen 1* (enero-junio 2019): 199-216.
- Pérez del Viso, Aníbal. *Libertad de cultos. Tesis presentada a la Facultad de Derecho para optar al grado de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales*. Córdoba: Imprenta de Los Principios, 1897.
- Portillo Valdés, José M. "Entre la historia y la economía política: orígenes de la cultura del constitucionalismo", en *Historia y Constitución. Trayectos del constitucionalismo hispano*, Carlos Garriga (coord.). México: CIDE, Instituto Mora, El Colegio de Michoacán, 2010.
- Rasilla del Moral, Ignacio de la. "El estudio del Derecho Internacional en el corto siglo XIX español", *Rechtsgeschichte Legal History*, 21 (2013): 48-65.
- Roig, Arturo Andrés. *Los krausistas argentinos*. Puebla: Editorial J.M. Cajica, 1969. Recuperado en: <https://ensayistas.org/filosofos/argentina/roig/krausismo/1.htm>
- Stolleis, Michael. *Introducción al Derecho Público Alemán (Siglos XVI-XXI), traducción de Federico Fernández-Crehuet*. Madrid: Marcial Pons, 2017.
- Tarello, Giovanni. *Cultura jurídica y política del derecho*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- Tau Anzoátegui, Víctor. *Las ideas jurídicas en Argentina (Siglos XIX-XX)*. Bs.As.: Editorial Perrot, 1987.
- Tau Anzoátegui, Víctor. *Casuismo y sistema*. Bs. As., Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho, 1992.

- Torres, Félix. *Manuel Antonio de Castro y la primera reforma universitaria en Córdoba*. Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba, 2000.
- Torres, Félix. *Historia de la Facultad de Derecho en la Universidad de Córdoba, Tomo II (1821-1880)*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2013.
- Zan, Julio de. "Krausismo y filosofía práctica en la Argentina", *Cuadernos salmantinos de Filosofía* N. 10 (1983): 229-246.

Los ejes de la confrontación del nacionalismo católico frente al reformismo universitario en Córdoba (1918-1943)

The axes of the confrontation of Catholic nationalism against university reformism in Córdoba (1918-1943)

Antonio Sillau Pérez*
Universidad de Piura (Perú)
ORCID ID: 0000-0002-5820-5653

María Cristina Vera de Flachs**
CONICET (Argentina) UNC (Argentina)
ORCID ID: 0000-0002-5336-3222

Recibido: 03/03/2025
Aceptado: 15/11/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10032

Resumen: Este trabajo explora el desarrollo de cuatro ejes fundamentales de la confrontación ideológica que mantuvo el nacionalismo católico frente al fenómeno de la Reforma Universitaria en Córdoba entre los años 1918 y 1943. La Reforma Universitaria abrió un nuevo capítulo de la lucha de la Iglesia frente al avance del laicismo educativo y conllevó desde los sectores del nacionalismo católico en Córdoba a una respuesta que pre-

Abstract: This work explores the development of four fundamental axes of the ideological confrontation that Catholic nationalism maintained against the phenomenon of the University Reform in Córdoba between the years 1918 and 1943. The University Reform opened a new chapter in the Church's struggle against the advance of educational secularism and led from the sectors of Catholic nationalism in Córdoba to a response that

*ansiper@hotmail.com

**vera@onenet.com.ar

tendió como objetivo su supresión, buscando deslegitimar su naturaleza y objetivos, y promoviendo y respaldando las acciones políticas tendientes a tal fin. Los ejes de confrontación que desarrolló el nacionalismo católico apuntaron a presentar la Reforma Universitaria como fenómeno reñido con la identidad nacional argentina (primer eje), y como una amenaza directa al orden social e instrumento al servicio de la expansión internacional de la influencia del comunismo soviético (segundo eje). A estos dos ejes de confrontación, se les adicionaron la oposición radical a los postulados de la Reforma destacando su vinculación con un supuesto declive del nivel académico e intelectual de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y con la supuesta penetración del comunismo soviético en el país (tercer eje); y, por último, los diversos intentos de desacreditar a quienes se mostraron identificados con la defensa de la Reforma Universitaria y de desmitificar el nuclear postulado de democratización del gobierno universitario defendido por la Reforma (cuarto eje).

Palabras clave: Reforma Universitaria. Nacionalismo católico. Córdoba. Identidad nacional. Comunismo

sought its suppression as its objective, seeking to delegitimize its nature and objectives, and promoting and supporting political actions aimed at this end. The axes of confrontation developed by Catholic nationalism aimed to present the University Reform as a phenomenon at odds with Argentine national identity (first axis), and as a direct threat to the social order and an instrument at the service of the international expansion of the influence of Soviet communism (second axis). To these two axes of confrontation were added the radical opposition to the postulates of the Reform, highlighting its connection with a supposed decline in the academic and intellectual level of the National University of Córdoba (UNC) and with the supposed penetration of Soviet communism into the country (third axis); and, finally, the various attempts to discredit those who were identified with the defense of the University Reform and to demystify the nuclear postulate of democratization of university government defended by the Reform (fourth axis).

Key words: University Reform. Catholic nationalism. Córdoba National identity. Communism.

Introducción

La Reforma Universitaria que dismanteló la influencia jesuítica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC)¹ e inició el proceso de democratización

¹ La cuatricentenaria UNC, inicio su existencia bajo control jesuítico por poco más de un siglo y medio hasta la expulsión de la Compañía de las colonias americanas en 1767. La expulsión jesuítica dio lugar a la regencia franciscana que se prolongó hasta 1808, cuando el virrey Santiago de Liniers desplazó a la regencia franciscana de la universidad y pasó a estar bajo el control del clero secular, siendo nombrado al rectorado el deán Gregorio Funes. Bajo el control del clero secular, la universidad transitó hacia la revolución de la independencia. En 1820, la universidad paso a depender del Estado Provincial. En 1856, bajo el gobierno de la Confederación, la universidad fue nacionalizada: No obstante, su proceso de secularización, la impronta eclesiástica sobre la universidad se mantuvo a través de los sólidos vínculos entre la élite política y social cordobesa y las jerarquías eclesiásticas, situación que tuvo reflejo en el poder detentado en la institución universitaria por la "Corda Frates". En tal sentido, el reformismo se puso como objetivo desterrar la hegemonía de la "Corda Frates" en el gobierno universitario y suprimir la impronta católica ejercida a través de la Compañía de Jesús. En la visión que expuso la Federación Universitaria de Córdoba (FUC), se fijó la idea de dar por término con una universidad donde "(...) se hermanaban las doctrinas sombrías de la

del gobierno universitario, introducción de los concursos docentes, la cátedra libre, la revisión de los planes y programas de estudio y la autonomía universitaria, significó un nuevo revés del poder detentado por la Iglesia en el terreno educativo; la Reforma abría un nuevo capítulo en la lucha de la Iglesia frente al avance del laicismo educativo, cuyos orígenes se remontaban a la confrontación mantenida con el Estado argentino en la década del ochenta del siglo XIX. Desde sus inicios el movimiento reformista manifestó ser liberal y progresista aspirando a constituir una universidad científica, sin dogmas y opuesta a las tendencias clericales. Razón por la que estudiantes, algunos docentes y graduados reclamaban los planteos que, diez años antes, se habían escuchado en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Montevideo². El éxito inicial obtenido por los impulsores de la Reforma no fue definitivo en el tiempo. El devenir de la Reforma estuvo atado al devenir de la política argentina, lo que originó retrocesos o procesos de “contrarreforma” a los postulados de 1918, particularmente tras los golpes de Estado que se sucedieron desde 1930.

La acción del movimiento reformista desbordó el ámbito específicamente académico para transformarse en un movimiento social. El reformismo confraternizó y respaldó las demandas del movimiento obrero, del que obtuvo la adhesión a sus objetivos específicos, como también la obtuvo de los sectores medios urbanos, con todos los cuales compartían los ideales de liberalismo político, democracia, reformismo social y universalismo cultural como expresiones que desafiaban a la influencia de la cultura clerical en Córdoba³. De igual modo, concitó el respaldo e involucramiento de intelectuales locales como Saúl Taborda, el joven profesional Deodoro Roca, Ramón Cárcano y el poeta Arturo Capdevilla. Fuera de Córdoba, entre los intelectuales que se identificaron con él, destacaron el apoyo de Leopoldo Lugones, José

Iglesia Católica con la hosquedad de una ciencia anquilosada, las fórmulas siniestras de la Inquisición con el casuismo de la filosofía tomista, los procedimientos tenebrosos de los discípulos de Loyola con las glosas herméticas de la Instituta o de las Leyes de Indias (...) el espíritu perverso del despotismo y sus muros medievales fueron siempre los contrafuertes opuestos a los vientos de libertad (...). *La Gaceta universitaria*, N° 10, 27 de junio de 1918. Cit. en César Tcach. “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946)”, *Cuadernos de Historia (Santiago)*, N°37 (2012): 135.

² María Cristina Vera de Flachs, “Un precedente de la reforma del ‘18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908”, en, *Movimientos Estudiantiles en América y Europa, Tomo I*, ed. Junta Provincial de Historia de Córdoba (Córdoba, Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2006), 77.

³ Tcach. “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946)”, 139.

Ingenieros, Alfredo Palacios y Alejandro Korn. Políticamente el movimiento reformista se proyectó en el respaldo que le brindó el espectro de la izquierda política, el Partido Socialista Internacional, liderado por Miguel Contreras (que devino posteriormente en el Partido Comunista), y el Partido Socialista. Las figuras más relevantes de este último, Alfredo Palacios, Juan B. Justo y Mario Bravo, mostraron plena identificación con la Reforma. A aquel apoyo se le sumó el de los liberales y radicales más progresistas. El apoyo político más importante procedió del presidente Hipólito Yrigoyen. Luis Marcó del Pont destaca que aquel apoyo fue fundamental porque fue la única vez que un movimiento de cambio real no fue abortado ni combatido por el poder político⁴.

Por otra parte, el nacionalismo católico en Córdoba, al igual de lo que ocurría con expresiones ideológicas de igual tenor en la Argentina, no constituyó un fenómeno monolítico en el período bajo estudio. Sino, que, en su proceso histórico mostró claros matices influenciados por la cambiante coyuntura política nacional e internacional y de la Provincia de Córdoba en particular. Tomar en cuenta estos matices, permite comprender los cambios en el significado de cada uno de los ejes de confrontación frente a la Reforma Universitaria expuestos en el discurso del nacionalismo católico, que se someten al análisis de esta investigación, a lo largo del período de estudio propuesto. En este sentido, es posible observar en los años iniciales del devenir de la Reforma Universitaria a un nacionalismo católico aún parte integrante del consenso formado en torno a la constitución nacional de 1853, consenso al que adhirieron figuras como Manuel Estrada y Pedro Goyena en las últimas décadas del siglo XIX y que pretendía alcanzar el objetivo de una síntesis política entre tradicionalismo católico y liberalismo⁵. Este nacionalismo católico compartió en la década de 1920 con la Liga Patriótica Argentina tópicos tales como la adhesión a los marcos institucionales de la constitución de 1853 y su oposición a la democracia, la defensa de la “utilidad” de la moral cristiana y la “escuela con Dios” y de la restricción a la libertad de pensamiento si esta podía tornarse incompatible con el orden social⁶.

⁴ Luis Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista* (Córdoba: Universitas. Editorial Científica Universitaria de Córdoba, 2005), 22, 28-29, 35, 61, 118-120, 150-152, 175-176.

⁵ Cristián Buchrucker. *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1987), 29-30. Fernando Devoto. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. (Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002), 39-40.

⁶ Sandra Mc Gee Deutsch. *Contrarrevolución en la Argentina 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina* (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2003), 180, 185-186. David Rock. *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas su historia y su influencia en la*

No obstante, en los años veinte el nacionalismo católico en Córdoba comienza a experimentar un proceso de transición hacia una radicalización política creciente, que lo alejará definitivamente de la aceptación de los parámetros político-institucionales de la constitución liberal de 1853 y lo aproximará hacia propuestas que defendieron un “nuevo orden” político sustentado en el sistema de representación política corporativa y en el autoritarismo. Esta propuesta, que pretendía suprimir las instituciones demoliberales, se consolidó como alternativa política en la Iglesia argentina en la década de 1930 y se identificó con las reformas institucionales propuestas por la dictadura del general Uriburu luego del golpe de Estado de 1930⁷. La nueva visión política para la Argentina que se desarrolló desde la Iglesia recorrió sus primeros pasos con el proceso del “renacimiento cultural católico”, que desde los años veinte se había hecho visible con la fundación de los Cursos de Cultura Católica en Buenos Aires, en 1922⁸. En Córdoba, al calor de la confrontación desatada con la Reforma Universitaria y del renacimiento cultural católico que irradiaba desde Buenos Aires, el profesor Luis Martínez Villada atrajo a estudiantes de la Universidad de Córdoba y del Colegio Montserrat a conferencias y conversatorios que hacían apología de un catolicismo contrarrevolucionario. Este fue el núcleo originario de lo que, a inicios de los años treinta, sería la fundación del Instituto Santo Tomás de Aquino, que tuvo entre sus figuras más relevantes, además del mencionado Martínez Villada, a Nimio de Anquín (discípulo de aquel) y a Rodolfo Martínez Espinosa⁹.

La radicalización antiliberal del nacionalismo católico en Córdoba en la década de 1930 pudo observar la marca de una división ideológica en su seno, entre la Iglesia institucional, que se mantuvo fiel a la ortodoxia tomista, y la activa intelectualidad del Instituto Santo Tomás de Aquino. El integrismo católico defendido por esta última pudo ser testigo de una posible utilización instrumental del pensamiento tomista a través de nocio-

vida pública (Buenos Aires: Editorial Ariel, 1993), 83-84. Devoto, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, 131. Sandra Mc Gee Deutsch. *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2005), 118, 139.

⁷ Loris Zanatta ha documentado ampliamente el proceso de radicalización política en la Iglesia Argentina entre 1930 y 1943. Véase Loris Zanatta. *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo (1930-1943)*. (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1996).

⁸ Sobre los Cursos de Cultura Católica véase: José Zanca. “Los Cursos de Cultura Católica en los años veinte: apuntes sobre la secularización”, *Prismas, revista de historia intelectual*, N° 16 (2012): 199-202.

⁹ Mc Gee Deutsch, *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile*, 270.

nes de “totalitarismo cristiano” (Martínez Villada) o “fascismo teocéntrico” (de Anquín) ajenas a la obra del Aquinate. Estas ideas remiten a un posible uso de concepciones políticas del idealismo hegeliano, más precisamente del llamado “hegelianismo de derecha” que interpretó el Estado hegeliano como una entidad orgánica y autoritaria, justificando regímenes fuertes y jerárquicos¹⁰. Las influencias de Hegel o el hegelianismo habrían llegado de manera indirecta al Instituto Santo Tomás de Aquino, fundamentalmente, a través de la influencia de Charles Maurras sobre su intelectualidad. En otras palabras, el énfasis en un Estado fuerte y una identidad nacional unificada resuena con la concepción hegeliana del Estado como encarnación del Espíritu, aunque en el caso de la intelectualidad del instituto se prioriza una cosmovisión teocéntrica tomista¹¹.

El periódico católico *Los Principios*¹², fuente fundamental de este trabajo y principal medio de comunicación del catolicismo cordobés de la época, canalizó a través de sus páginas las expresiones ideológicas que representaron estos matices del nacionalismo católico local. Si bien, fungió como vocero oficioso de las jerarquías eclesiásticas cordobesas y su línea editorial conservó fidelidad a la ortodoxia tomista, compartía con la intelectualidad del Instituto Santo Tomás de Aquino un común denominador relativo al objetivo del establecimiento de un Estado católico que “restauraría” el pretendido ca-

¹⁰ A finales del siglo XIX, el hegelianismo europeo se dividió en dos corrientes principales: el “hegelianismo de derecha que influyó en movimientos nacionalistas y conservadores, incluidos los que evolucionaron hacia el fascismo en el siglo XX, y el “hegelianismo de izquierda”, más enfocado en la dialéctica como motor de cambio social. Se sabe bien cómo influyó éste en Marx y el marxismo, y en otras corrientes revolucionarias de principios del S. XX.

¹¹ Antonio Sillau Pérez y Juan Pablo Viola. *Intelectualidad nacionalista católica en la Argentina. El caso de la filosofía política de Nimio de Anquín (1932-1945)*. Documento de trabajo, inédito, 13-14.

¹² *Los Principios* fue fundado en 1894 y mantuvo su vigencia hasta 1982. Este periódico surge y se desarrolla en un contexto de confrontación del catolicismo frente al desarrollo del proyecto liberal de la Argentina moderna, que despojó a la Iglesia de instancias influencia en la vida pública del país a través de la “legislación laica” en las últimas décadas del siglo XIX y de la persistente secularidad (no exenta, por cierto, de contradicciones, particularmente en la década de 1930) del Estado argentino en el período que abarca la presente investigación. Su propietario y presidente de su directorio fue Antonio Nores, cuya elección como rector de la UNC desencadenó la movilización estudiantil del 15 de junio de 1918. Este medio de comunicación permaneció bajo control de Nores en el período bajo estudio y hasta su deceso en 1956. *Los Principios*, que, originalmente, inició su edición con 500 ejemplares, alcanzó un tiraje de 14.000 a fines de la década de 1920. La ciudad de Córdoba, en aquel momento, se estimaba que contaba con aproximadamente 250.000 habitantes. Paulina Brunetti. “La prensa cordobesa durante la primera dictadura militar (1930-1931)”, *Cuadernos de H Ideas*, vol. 8, N° 8, 2014: disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/2342>

rácter históricamente católico de la nacionalidad argentina y, en tal contexto, específicamente, una común oposición a la Reforma Universitaria.

La abundante producción historiográfica sobre la extrema derecha nacionalista en la Argentina, algunas de cuyas investigaciones más relevantes se encuentran referidas en este trabajo¹³, ha permitido compenetrarse con el desarrollo de un fenómeno polifacético con aristas ideológicas y políticas diversas y cambiantes en el tiempo. El nacionalismo católico constituyó una parte de esa compleja galaxia que representó aquel fenómeno, en los años de las entreguerras mundiales, y coexistía, por ejemplo, con expresiones ideológicas próximas al maurrasianismo (*La Nueva República*), o al fascismo (Lugones). Expresiones ideológicas que, por lo demás, mostraron una amplia capacidad de integrar y combinar influencias diversas y que en el caso del nacionalismo católico en la Argentina se puso de manifiesto, por ejemplo, con la ya mencionada posible instrumentalización del tomismo en Córdoba por la intelectualidad del Instituto Santo Tomás de Aquino (lo que reflejaría una mentalidad moderna de la misma), que contrastó con otras experiencias fuera de Córdoba, como fue el caso de la revista *Criterio* (fundada en los Cursos de Cultura Católica en 1928), que en 1929 desplazaba a los maurrasianos de *La Nueva República* y ponía fin a la posibilidad de un proyecto político conjunto entre maurrasianos e integristas católicos de raigambre tomista.¹⁴

Si bien, aquella producción historiográfica aborda en su análisis el impacto que tuvo y la respuesta discursiva que se dio a la Reforma Universitaria desde la extrema derecha nacionalista, el análisis no amplía y profundiza mayormente sobre esta temática al enfocarse fundamentalmente en el desarrollo ideológico y político del fenómeno nacionalista. Por otra parte, los estudios específicos relativos a la Reforma Universitaria han estado principalmente orientados hacia aspectos diversos vinculados con el accionar desde los sectores identificados con la Reforma. Las investigaciones vinculadas a los sectores opositores a la Reforma que brinden detalle y profundidad sobre el tema aún son escasas y el estado general de la investigación actual es incipiente. Algunos trabajos han profundizado en esta temática. Los trabajos de Gabriela Schenone centraron su análisis en la reacción del catolicismo

¹³ vNos referimos a los trabajos de Cristián Buchrucker, David Rock, Fernando Devoto y Sandra Mc Gee Deutsch

¹⁴ Para la revista *Criterio* véase a Devoto, *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, 206-234; Ezequiel Abasolo. "Lineamientos de una mentalidad jurídica alternativa. La crítica al derecho vigente y la elaboración de propuestas jurídicas renovadoras durante los diez primeros años de la revista "Criterio", *Revista de historia del derecho*, N° 28 (2000): 185-202.

cordobés para contrarrestar el avance del movimiento reformista durante el proceso que tuvo lugar en 1918. En tal contexto, esta autora realizó un estudio particular sobre el accionar del estudiantado católico y uno más general sobre el conjunto de la reacción católica a través del análisis de la información presentada en *Los Principios*. Se incluyen en ambos estudios, el análisis de los recursos discursivos, las estrategias utilizadas y los repertorios de acción colectiva del catolicismo en su confrontación con los defensores de la Reforma¹⁵. Por otra parte, los trabajos de María Cristina Vera y Antonio Sillau, abordaron el accionar del contrarreformismo en los años treinta y particularmente de la figura de dos representantes claves del nacionalismo católico dentro de la universidad como fueron los ya mencionados profesores Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada. Los análisis que se centraron en ambos docentes, destacaron la repercusión que tuvieron sus trayectorias ideológico-políticas entre los sectores identificados con la Reforma Universitaria marcando una serie de pasajes de la alta conflictividad que caracterizó al devenir de la política universitaria de aquellos años¹⁶.

En este trabajo presentamos los que consideramos fueron cuatro ejes centrales de confrontación ideológica que mantuvo el nacionalismo católico

¹⁵ Gabriela Alejandra Schenone, "El accionar del estudiantado católico en la UNC durante la Reforma Universitaria de 1918", *Modernidades. La Historia en diálogo con otras disciplinas*, n.º 11 (agosto 2011 [citado el 1º de febrero de 2025]): disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/modernidades/el-accionar-del-estudiantado-catolico-en-la-unc-durante-la-reforma-universitaria-de-1918/#more-101>; Gabriela Alejandra Schenone, "La praxis y el discurso católico contra la Reforma Universitaria. Aproximaciones desde el diario Los Principios", en *Catolicismo y política en Córdoba siglos XIX y XX*, eds. Gardenia Vidal y Jessica Blanco (Córdoba: Ferreyra Editor, 2010), 43-59.

¹⁶ María Cristina Vera de Flachs y Antonio Sillau Pérez, "Nacionalistas versus reformistas. Un estudio sobre las luchas políticas e ideológicas en la Universidad de Córdoba-Argentina-1930-1943", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, Vol. 11, No 2, (2008): 307-33; María Cristina Vera de Flachs y Antonio Sillau Pérez, "Universidad, Ideología y Política. Tejiendo la historia de docentes y estudiantes en el contexto de la crisis liberal argentina. 1930-1943", en *IX Jornadas de Historia de Córdoba. Hacia los cien años de la Reforma Universitaria*, eds. Marcela González y Cristina Vera de Flachs (Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2017):103-139; Antonio Sillau Pérez, "Ideas políticas entre la contrarreforma universitaria de Córdoba (Argentina). Los casos de los profesores Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada (1930-1939)", *VIII Congreso sobre Historia de las universidades en América y Europa. "La Universidad hacia los retos de la investigación, inclusión y retorno social"*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 26-28 de noviembre de 2020. Antonio Sillau Pérez, "Nacionalidad y catolicismo: la trayectoria ideológico-política de docentes y la repercusión en la política universitaria de Córdoba-Argentina (1930-1939): Los Casos de Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada", *Educação em Foco*, v. 24, n.º 42 (2021): 68-84.

de Córdoba frente al reformismo universitario entre 1918 y 1943. Al analizar este período, la investigación pudo detectar cambios en la evolución del discurso del nacionalismo católico en su confrontación con el reformismo; cambios que reflejaban modificaciones en el significado de cada eje a lo largo del tiempo y que estuvieron vinculados a la propia evolución ideológica del nacionalismo católico. Dar cuenta del contenido y de las modificaciones del significado de los ejes bajo análisis entre 1918 y 1943 fue lo que se propuso hacer este trabajo. El primero de ellos buscó deslegitimar al reformismo exponiendo su supuesto carácter de antinacional. El segundo, asoció al reformismo de ser importadores del modelo de la revolución rusa y de ser parte de una supuesta conjura internacional del comunismo soviético. El tercero, se centró en su radical oposición a los postulados de la Reforma Universitaria y los vinculó con una supuesta decadencia académica de la universidad tras su aplicación y de ser instrumento de una supuesta penetración del comunismo soviético. El cuarto, se dedicó a los diversos intentos de desacreditar a quienes se identificaron con el reformismo y pretendió desmitificar el nuclear postulado de democratización del gobierno universitario defendido por la Reforma.

El contexto histórico del devenir de la Reforma Universitaria entre 1918 y 1943

La irrupción de la Reforma Universitaria en 1918, se produce en un contexto de transformaciones políticas de gran alcance en la Argentina. En efecto, desde 1916, un gobierno auténticamente democrático, el de Hipólito Yrigoyen, ejercía el poder en el país. Yrigoyen y la Unión Cívica Radical ampliaron fundamentalmente su capital político integrando en forma creciente a los sectores medios urbanos. Las clases trabajadoras, si bien respaldaban la democracia política, no encontraron en el radicalismo un programa coherente con propuestas de reforma social que lo identificase, más allá de su retórica en favor de la democracia. Esta situación, le impidió a Yrigoyen captar el apoyo de la clase trabajadora (aunque en su amplia mayoría era de origen extranjero), cuestión de la que se ocuparía durante su primer gobierno en su pugna por disminuir la influencia electoral de los socialistas.

Por otra parte, el contexto histórico que presencia el advenimiento de la Reforma Universitaria se encontraba sacudido por una intensa conflictividad social. Entre 1917 y 1922 el país se encontró atravesado por una reactivada movilización y huelgas obreras. Los efectos políticos de las huelgas obreras y la violencia (particularmente, el escenario abierto con la “Semana Trágica” de 1919) desatadas en las mismas se hicieron sentir rápidamente. El gobierno de

Yrigoyen buscó capitalizar políticamente a su favor la conflictividad obrera en su disputa con el socialismo por el respaldo electoral de los trabajadores. Si bien, Yrigoyen amplió sus bases de apoyo entre los trabajadores y consiguió vencer a los representantes socialistas de Buenos Aires en las elecciones legislativas de 1918, el “obrerismo” de Yrigoyen derivaría, a partir de la experiencia de sus dos presidencias, en un creciente cuestionamiento y rechazo a la democracia desde el espectro de las élites liberal-conservadoras a la extrema derecha nacionalista. La movilización obrera en Córdoba durante el mismo período multiplicó su activismo no exento de situaciones de violencia. Bajo la influencia del Partido Socialista Internacional (escisión del Partido Socialista) desde 1918, y que en 1920 asumió la denominación de Partido Comunista, el movimiento obrero cordobés se identificó con la revolución bolchevique¹⁷.

La Reforma Universitaria se inserta en este contexto histórico como fenómeno que busca ampliar la democratización del sistema político nacional al ámbito universitario y que, a su vez, compartió con el movimiento obrero local las reivindicaciones sociales de este y su identificación con la revolución bolchevique. El respaldo de Yrigoyen a la Reforma Universitaria puede entenderse como producto de un cálculo político. Era parte de la necesidad de enfrentar y derrotar al poder de la oligarquía, más allá del campo económico y político, en las universidades, que era un reducto que aún controlaban en 1918¹⁸. Pablo Buchbinder señala que la Reforma Universitaria cuestionó y puso en crisis el poder detentado por las élites cordobesas que habían controlado las estructuras de gobierno de la universidad. Fue precisamente, la cerrada oposición de las autoridades universitarias a modificar los estatutos y ampliar los márgenes de participación en el gobierno universitario lo que provocó el movimiento de 1918, que buscó alinear a la universidad con las nuevas realidades de renovación y apertura científica, cultural y política que circulaban en la Argentina de la segunda década del siglo XX¹⁹.

Los años veinte, bajo la presidencia de Marcelo T. de Alvear, abrió un nuevo escenario para la vida universitaria. Distanciado del populismo y personalismo del yrigoyenismo, el conservadurismo que encarnó Alvear en la segunda presidencia radical facilitó un acercamiento del presidente a los enemigos políticos de Yrigoyen. Esta nueva situación se vio favorecida por la

¹⁷ Para el movimiento obrero en Córdoba entre 1917 y 1921 véase Ofelia Pianetto. “Co-yuntura histórica y movimiento obrero. Córdoba 1917-1921”, *Estudios Sociales* N.º 1 (1991): 86-105.

¹⁸ Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 28-29.

¹⁹ Pablo Buchbinder. *Historia de las Universidades Argentinas* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005), 87.

mayor calma social vivida durante su gobierno (la depresión 1921-1924 y la expansión del desempleo hicieron retroceder la movilización obrera, calma favorecida luego por la recuperación económica y de los salarios reales hasta 1929). Por otra parte, la depresión económica de 1921-1924 (repercusión directa de la crisis de posguerra en Europa), derivó en un ajuste económico del sector público que implicó dismantelar el aparato clientelar de Yrigoyen en el Estado. La universidad también enfrentó el giro conservador de Alvear. Entre otros actos, Gregorio Bermann fue expulsado en 1923 de su cargo de director de la Biblioteca Mayor y de director interino de la Revista de la Universidad, se suprimió el cogobierno estudiantil y el estudiantado enfrentó una continua elevación de los aranceles por derecho de cursado²⁰. El retorno de Yrigoyen al poder en 1928, cortaría por poco tiempo el avance de la contrarreforma, que se reactivaría con mayor fuerza tras el golpe de Estado encabezado por el general Uriburu en 1930.

La dictadura de Uriburu inauguró una década que estaría signada por los embates del gobierno nacional que apuntaban a dismantelar la Reforma Universitaria²¹. Políticamente, los años treinta marcaron el retorno de las élites conservadoras al control del poder en la Argentina tras el resistido y frustrado intento de reformas institucionales de Uriburu. En el ámbito específico de la realidad universitaria de Córdoba, la década fue testigo de la expulsión de connotados profesores identificados con la Reforma, como fue el caso, por ejemplo, de Gumersindo Sayago, Jorge Orgaz o Gregorio Bermann, a quien el gobierno de Agustín P. Justo despojó de las *Cátedras* de Medicina Legal y Toxicología²². Por otra parte, los centros de estudiantes permanecieron desplazados de la participación en el gobierno universitario y se incrementó el clima de violencia como producto de la represión desatada contra los defensores de la Reforma (represión, que también se desató contra el movimiento obrero, identificado con la Reforma). El incremento de la violencia *física* también se pudo verificar en la confrontación al interior del estamento estudiantil, particularmente, al fortalecerse la presencia organizada de estu-

²⁰ Bermann fue enfático frente a estos cambios cuando afirmó, en 1928, a diez años de la Reforma, que “en la universidad gobernaba la contrarreforma con plenos poderes (...)”. Archivo Bermann. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, caja 15, doc. 0069.

²¹ En el manifiesto que dirigió Uriburu el 6 de septiembre (día del golpe de Estado), en alusión directa a la Reforma Universitaria, afirmó que la “anarquía universitaria” constituía uno de los lastres que había tenido que soportar el país. Consecuentemente, la autonomía universitaria fue desconocida y fueron intervenidas las universidades de Buenos Aires, de La Plata y del Litoral.

²² Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 139, 150.

diantes opositores a la Reforma, identificados con el nacional-catolicismo y preparados ideológicamente por los profesores Martínez Villada, de Anquín y Carlos Pucheta Morcillo.

La Reforma Universitaria como enemiga de la identidad nacional

El periódico *Los Principios*, haciendo un repaso de los hechos acaecidos el 15 de junio de 1918 y en los días subsiguientes, que incluyeron el ataque a instituciones religiosas, como el obispado y la propia sede del periódico, sostuvo que el objetivo de la Federación Universitaria Córdoba (FUC) era la destrucción de la Iglesia: “Ni la masonería ni el socialismo propiciaron la Reforma, y sin embargo han hecho causa común con los huelguistas (...) ¿Qué es entonces lo que pretende esa confusa muchedumbre de elementos heterogéneos? (...) anhelan ver las torres de los templos convertidos en chimeneas y las campanas convertidas en cañones”²³. El periódico, rescataba la interpretación de los hechos mencionados que realizó Mons. Bustos, dos días antes, el 6 de julio, en carta pastoral, y en la que llamaba a un “movimiento reaccionario” para revertir la amenaza que se había levantado sobre la tradición de Córdoba que sintetizaba los valores católicos sobre los cuales se había erigido la identidad nacional argentina:

Córdoba ha contemplado azorada y sin creer que fuera realidad las manifestaciones desordenadas y sacrílegas que veía (...) Son numerosos los padres y los hogares de tradición eminentemente cristiana y católica, que se han visto avergonzados por miembros de su seno que salían y se plegaban a engrosar el tumulto, solidarizándose con sus ideales y seguir gritando indignamente contra las personas sagradas y los templos. [Córdoba] Ha visto negados los blasones que tenía ganados de alta cultura, de católica y de Roma argentina. Se ha sentido amenazada de perderlos, y los perderá si no despierta y emprende un movimiento reaccionario contra sus descuidos en la educación cultural, religiosa y moral de sus hijos (...) A la consigna de ‘frailes no’ (...) [se expresó] la abolición si fuera posible del credo religioso que acompañó a la Universidad desde sus primeros pasos (...) en una agresión franca contra esta Iglesia de Córdoba (...) Queriendo que desaparezcan los ministros de la religión, querían que se cerrará el evangelio y los templos (...) máxime siendo esta la [religión] católica, en cuyo ambiente nació y se formó el país (...) ²⁴.

²³ “La Pastoral de Sr. Obispo”. *Los Principios*, 8 de julio de 1918. Véase también “Los escándalos universitarios y el socialismo”. *Los Principios*, 23 de agosto de 1918; “Por la cultura de Córdoba”, *Los Principios*, 24 de agosto de 1918; “Los sucesos universitarios de Córdoba”. *Los Principios*, 21 de julio de 1918.

²⁴ “La palabra del ilustrísimo Sr. Obispo Diocesano sobre los sucesos de Córdoba”. *Los Principios*, 7 de julio de 1918.

No era poco lo que estaba en juego. Estaba en juego el poder detentado por la “Corda Frates”, una especie de logia que agrupaba a poderosas figuras que controlaban el gobierno universitario y el poder político en la provincia y contaban con fuertes vínculos con las jerarquías eclesiásticas locales. Con la elección de Antonio Nores, miembro de la “Corda Frates”²⁵, al rectorado de la universidad, el 15 de junio de 1918, tras la intervención nacional encabezada por José Nicolas Matienzo y la primera modificación de los estatutos de la casa de estudios, se dio la señal inequívoca de que el control católico sobre la universidad persistiría y que no se avanzaría en los postulados reformistas que defendía el sector estudiantil opuesto al predominio clerical. La elección de Antonio Nores precipitó la división del Comité Pro Reforma Universitaria y la expulsión de los estudiantes católicos de la FUC. Pero, además, más allá del ámbito específicamente universitario, los postulados de la Reforma representaron la afirmación de una propuesta cultural que cuestionaba la rigidez del dogma religioso e invitaba al libre pensamiento en la sociedad cordobesa de aquel entonces. Precisamente, *Los Principios*, interpretaba, una vez más, que “El movimiento de la federación universitaria busca destruir las ideas católicas y desterrarlas de la sociedad cordobesa (...)”²⁶. E igualmente calificó como un “retroceso cultural” las expresiones “clerofóbicas” de los “librepensadores”, que, “convulsionaron a Córdoba últimamente, con daño de su cultura y de sus tradiciones más apreciadas”²⁷.

Por su parte, entre la prensa que defendía la Reforma Universitaria, como fue el caso del periódico *La Voz del Interior*²⁸, los sucesos acaecidos el 15 de junio y los días subsiguientes no expresaban la voluntad del reformismo de destruir a la Iglesia ni a desterrar a la religión católica, sino, que, los

²⁵ Entre otros, integraban la “Corda Frates” Julio Borda y Eufasio Loza, ambos ejercieron como gobernadores de la Provincia de Córdoba, los profesores de la universidad Arturo M. Bas y el rector electo, Antonio Nores, quien era también propietario y presidente del directorio del periódico *Los Principios*, Sofanor Novillo Corvalán, Fiscal del Superior Tribunal de Justicia y futuro rector de la universidad en los años treinta. Los múltiples contactos aceitados que tenía la “Corda Frates” le permitían mantener la influencia directa en los partidos políticos y el control del poder en la universidad. Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 30, 78-80.

²⁶ “Sin máscaras”. *Los Principios*, 23 de junio de 1918. Véase también “Córdoba y Los Principios”, *Los Principios*, 22 de abril de 1919.

²⁷ “El libre pensamiento”. *Los Principios*, 27 de diciembre de 1918.

²⁸ Sobre este periódico, Gabriel del Mazo afirmó que fue el que “auspicio amplia y noblemente el movimiento del año 18, como no hay ejemplo alguno en esa medida en toda la prensa del país.” Gabriel del Mazo (Comp.) *La Reforma Universitaria. El Movimiento argentino (1918-1940)*, T. 1 (La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería, Buenos Aires, 1941), 29.

objetivos del mismo se circunscribían a desterrar la supremacía clerical en la universidad. Por ejemplo, el periódico, hablando del plan de estudios de la Facultad de Derecho, puso de manifiesto lo que sería la opinión unánime de la FUC después del 15 de junio: “todo clama por la reforma integral del detestable plan de estudios; falta aún incorporar las conquistas del pensamiento moderno, la heterogeneidad, la incoherencia y contradicción entre diversas disciplinas anula la unidad del espíritu de conjunto, donde reinan dogmatismos absolutos e inmutables”²⁹. En el mismo sentido, hizo eco de las denuncias de la FUC acerca de las prácticas de copamiento de la universidad por los allegados de la “Corda Frates” contraviniendo el principio del mérito: “(...) hasta el nombramiento más ínfimo ha respondido siempre al interés particular de la camarilla que tiene una legión inacabable de parientes, todos con derechos adquiridos del tesoro universitario.”³⁰

Una visión semejante de contraposición entre quienes se identificaban con los valores enarbolados por la Reforma Universitaria y la identidad nacional fue expuesta por los profesores Luis Martínez Villada y Nimio de Anquín en los años treinta. Sin embargo, por aquellos años, el concepto acerca de la identidad nacional ampliaba su significación desde el nacionalismo católico en Córdoba. Ya no se limitaba a defender la supremacía política de la confesión católica como fundamento de la identidad nacional. En efecto, como se señaló, desde el nacional-catolicismo en la Argentina y, específicamente, en Córdoba se multiplicó el ataque a las instituciones demoliberales y la consecuente exigencia de la supresión de la constitución de 1853. Al respecto, Luis Martínez Villada, al defender el concepto de “totalitarismo cristiano”, sostuvo que,

“La constitución (de 1853) quiso infundir a un pueblo que tenía su ser propio nacional y su fe y tradiciones, una “forma” liberal, pero, en este intento, el signo cristiano forzosamente dejaba de ser principio animador de toda la vida y quedaba (...) como costumbre privada nada más que respetable. De ahí una confusión tremenda, y el empeño de los católicos constitucionales de mantener unidas cosas incompatibles (...)”³¹

La alta conflictividad política que sacudió a la UNC en aquella década derivó, en más de una oportunidad, en confrontaciones violentas, entre sectores nacional-católicos antirreformistas, influidos por el ascendiente de los

²⁹ *La Voz del Interior*, 12 de abril de 1918. Cit. en Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 76-77.

³⁰ *La Voz del Interior*, 19 de junio de 1918. Cit. en Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 71.

³¹ Luis Martínez Villada. *Democracia y orden político* (Córdoba, 1938), 22-23.

profesores Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada, y sectores ligados a la FUC, dejando el saldo más trágico, en 1938, de dos víctimas mortales. Los sucesos relativos a ambas muertes se originaron en las elecciones para la renovación del Centro de Estudiantes de Derecho. Los estudiantes defensores de la Reforma candidatearon en dos listas separadas (“Democracia Estudiantil”, lista que representaba al radicalismo, y “Frente Universitario Reformista”, que representaba a la izquierda, que incluía a socialistas y comunistas). La división facilitó el triunfo de la lista de la “Unión Argentina de Estudiantes”, vinculada a la agrupación estudiantil nacional-católica “Corporación Argentina de Estudiantes Universitarios”, y mostró rápidamente su voluntad de separar al centro estudiantil de la FUC. La decisión de la FUC, con el respaldo del decano Enrique Martínez Paz, de convocar un plebiscito entre los estudiantes de la facultad que les consultara las decisiones tomadas por la nueva dirección del centro estudiantil, desató el día de realización del plebiscito, el 11 de agosto, un enfrentamiento entre la FUC y los estudiantes católicos que originó las dos muertes y un herido, por arma de fuego en el bando católico. Uno de los muertos fue el joven militante de la Unión Nacional Fascista (UNF), y ajeno a la universidad, Julio Benito de Santiago³².

Los sucesos reseñados llevaron al profesor y líder de la UNF, Nimio de Anquín, a reaccionar con una prédica incendiaria declarando que, “La jefatura del nacionalismo cordobés señala a los camaradas el ejemplo de los compañeros caídos bajo el plomo del comunismo, el judaísmo y el radicalismo degenerado (...) y los exhorta a perseverar en la lucha por la nueva Argentina.” Y agregó, con tono semejante, en el discurso pronunciado en el sepelio de Julio Benito de Santiago, lo siguiente:

(...) no estamos amedrentados, sino listos para el combate (...) Al enemigo declarado le respondemos, pues, que en vez de debilitarnos nos ha fortalecido, y con la espada desenvainada aguardamos el momento de entrar en el combate definitivo, pero no llevados por el odio sino por el amor a Dios y la Patria. A la burguesía temerosa la increpamos (...) Vuestras instituciones, detrás de las cuales habéis conseguido vivir cómodamente ya no sirven para proteger nada que no sea la iniquidad; para vuestra concepción un crimen así significa un escarmiento; pero para nosotros es un estímulo para la acción, una invitación al heroísmo fecundo por la nueva Argentina ³³.

³² La otra víctima fue el abogado Francisco García Montañó, militante de la UNF, quien falleció ocho días después producto de las heridas y el herido fue el estudiante Antenor Carreras Allende. Vera de Flachs y Sillau Pérez. “Universidad, Ideología y Política. Tejiendo la historia de docentes y estudiantes en el contexto de la crisis liberal argentina, 126.

³³ “Hoy se inhumaron los restos del joven J. B. de Santiago”. *Los Principios*, 13 de agosto de 1938; “Esperemos al enemigo no con el odio, sino llevados por el amor a Dios y a la Patria”. *Los Principios*, 14 de agosto de 1938.

La lucha por la “nueva Argentina” enarbolada por Nimio de Anquín había sido conceptualizada dos años antes en uno de sus artículos publicados en el periódico *Crisol* de Buenos Aires. Al respecto declaraba de Anquín que el “fascismo teocéntrico” postulado desde la UNF era “al que nosotros pertenecemos al propiciar el reinado de Jesucristo”; y agregaba que, a diferencia del caso italiano (donde el fascismo según de Anquín no estaba completado doctrinariamente), “Este fascismo es el que se está gestando en España con sangre de mártires”³⁴ (aludiendo al levantamiento franquista que había dado inicio a la Guerra Civil Española). Estas afirmaciones rescataban las hechas por el primer antecedente de la UNF, el Fascismo Argentino en Córdoba, al declarar en 1934 como objetivo político la restauración de la “auténtica tradición hispánica” de la Argentina “desfigurada por el desorden democrático (...) que se arraiga en la filosofía renacentista”³⁵. La prédica de Nimio de Anquín se engarzó perfectamente con la de *Los Principios* que transformó a la figura de Julio Benito de Santiago en icono de la lucha contra la Reforma³⁶. Por su lado, la versión de los hechos desde la FUC señaló que la violencia tuvo origen en la acción de bandas armadas que pretendieron impedir mediante el uso de la fuerza el acto plebiscitario, y que los estudiantes identificados con la agresión habían sido preparados ideológicamente desde el Colegio Montserrat y la Facultad de Derecho por los profesores Nimio de Anquín, Luis Martínez Villada y Carlos Pucheta Morcillo³⁷.

La visión de la “nueva Argentina” defendida por de Anquín o Martínez Villada (“fascismo teocéntrico”, “totalitarismo cristiano”), como se señaló, ampliaba el sentido de la identidad nacional en el nacionalismo católico en Córdoba y, ahora, el ataque al reformismo cobraba un nuevo significado: a este, se le colocaba fuera y automáticamente como enemigos de la “naciona-

³⁴ Nimio de Anquín, “Una revolución moral”, *Crisol*, 12 de septiembre de 1936: 3.

³⁵ Nicolás Vitelli, “Una declaración del Fascismo Argentino en Córdoba”, *Crisol*, 7 de febrero de 1934: 5.

³⁶ Cfr. “El joven de Santiago”. *Los Principios*, 12 de agosto de 1938; “Los restos de Julio Benito de Santiago”. *Los Principios*, 14 de agosto de 1938.

³⁷ *La Voz del Interior*, 14 de agosto de 1938. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 152. El periódico *La Voz del Interior*, canalizaba a la opinión pública en un editorial del año 1939, la hostilidad reinante entre el reformismo frente a docentes como de Anquín o Martínez Villada: “Se llaman nacionalistas, fascistas vergonzantes como lo es la sutileza vil de su traición en ejercicio de la docencia (...) La Universidad de acuerdo con la ‘curia fascista’ ha llenado nuestras instituciones de esta suerte de catedráticos (...)”. (“Los nacionalistas en la docencia”. *La Voz del Interior*, 24 de agosto de 1939, en Vera de Flachs y Sillau Pérez, “Nacionalistas versus reformistas. Un estudio sobre las luchas políticas e ideológicas en la Universidad de Córdoba-Argentina, 327).

lidad” al asumir, una decidida postura antifascista y defender abiertamente a la democracia liberal. En efecto, César Tcach ha reseñado las diversas expresiones de la postura asumida por el reformismo como, por ejemplo, manifestar su apoyo a la lucha del pueblo etíope frente a la invasión italiana, la solidaridad hacia las fuerzas republicanas en España, la denuncia de la persecución de los judíos en Alemania, la condena a la violencia de la extrema derecha nacionalista y al fraudulento régimen de la Concordancia en la Argentina, etc.³⁸ Al respecto, la FUC, a través de Enrique Barros, en un comunicado reproducido por la *Voz del Interior*, manifestó que “La barbarie de la guerra y la reacción fascista nos deparan un nuevo Medioevo”³⁹. De igual modo, el periódico, identificado con los principios defendidos por el reformismo, reproducía, a raíz de la violencia desatada en 1938, un comunicado de la Federación Universitaria del Litoral en solidaridad con el reformismo cordobés, en donde expresaba su condena y responsabilizaba de los mismos a “quienes querían implantar regímenes que no tienen nada en común con nuestra tradición liberal”⁴⁰.

Por contrapartida, en el núcleo del “fascismo teocéntrico” o el “totalitarismo cristiano” estaba presente la condena integral al liberalismo:

“La concepción liberal no deja lugar ni para el amor natural, ni para el amor divino: en uno y otro caso está supuesta necesariamente una dación, una disposición fraternal y filial y, por tanto, una ruptura del círculo del yo absoluto. No hay posibilidad alguna de que impere alguna vez la concepción cristiana en el mundo liberal, por ser este un mundo esencialmente satánico”⁴¹

³⁸ Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 145-150.

³⁹ *La Voz del Interior*, 31 de julio de 1935. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 146.

⁴⁰ *La Voz del Interior*, 14 de agosto de 1938. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 152.

⁴¹ Nimio de Anquín: “Liberalismo subrepticio y libertad cristiana”. *Nueva Política*, N.º 10, (1941), 9. Los conceptos del “fascismo teocéntrico” y del “totalitarismo cristiano” tuvieron expresión acabada en los ensayos constitucionales que elaboró Rodolfo Martínez Espinosa bajo el título de *Politeia*. Al redactar estos ensayos (cuatro en total a lo largo de los años treinta), Rodolfo Martínez Espinosa esbozó la arquitectura de un Estado autoritario y corporativo con sujeción absoluta a la Iglesia (“verdadera alma de la Nación”). Véase Antonio Sillau Pérez. “Los fundamentos ideológico-políticos de la intelectualidad nacionalista del Instituto Santo Tomás de Aquino (Córdoba, Argentina 1932-1945)” *Consensus*, 22 (2), (2017), 107-108.

Reforma Universitaria, Revolución Rusa y conspiración internacional soviética

La confraternidad de los estudiantes reformistas con el movimiento obrero, su identificación con la revolución bolchevique de 1917, conceptuada como una revolución democrática llevada hasta sus últimas consecuencias, en la que se combinaban las transformaciones de un sistema económico hacia el socialismo y la afirmación de los derechos del liberalismo⁴², y los sucesos violentos desatados contra instituciones religiosas tras los acontecimientos del 15 de junio, derivaron en la presentación desde el nacionalismo católico de una interpretación que, a la supuesta voluntad de destruir a la religión y a la Iglesia por el movimiento reformista, se le sumaba la voluntad de destruir el orden social, todo en una sola unidad de objetivos. Al respecto, en *Los Principios* se afirmó que el movimiento estudiantil había devenido “en fermentos de revolución social”, y de querer importar el modelo de la revolución rusa a Córdoba y atacar el sentimiento patrio: “Córdoba no puede consentir ni siquiera que se plantee como un intento a realizar, el propósito de algunos fanáticos que quieren emular al ‘soviet’ ruso”. Y llamo a una “reacción” a “los elementos sanos, al lado del orden, en defensa del acervo común de nuestro patrimonio cultural (...) con enérgica resolución (...) [a] esa fobia destructora que nos amenaza con el caos social (...) El sentimiento patriótico así lo indica, como el mejor temperamento de terapéutica social”⁴³.

⁴² Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 138-139.

⁴³ “El reinado del desorden”. *Los Principios*, 20 de junio de 1918. A un nivel simbólico, el movimiento estudiantil fue identificado con “el trapo rojo” y el periódico se declaró defensor de la bandera nacional. (“Puntos de miras”. *Los Principios*, 19 de junio de 1918). El Periódico también declaró que el movimiento estudiantil se había entregado “a manos de socialistas, masones y anarquistas (...) [y] oye reproducir las palabras de los ácratas rusos, de los soviets que levantaron sobre las ruinas de Rusia (...)” (“Sin máscaras”. *Los Principios*, 23 de junio de 1918). En septiembre de 1918, acusó a la FUC de azuzar a los obreros a cometer desordenes y actos violentos y a sacar a la protesta obrera del ámbito de sus reivindicaciones hacia objetivos que van más allá de los mismos. (“La huelga general en Córdoba”. *Los Principios*, 5 de septiembre de 1918). Por otra parte, en 1919, el comité ejecutivo de la LPA en Córdoba, que jugaba en pared con el nacionalismo católico en el enfoque a la cuestión social, manifestó que la FUC contribuía “con la prédica malsana (...) [de] los intrusos de tierras lejanas que quieren destruirla [a la patria] (...)”. (“Liga Patriótica Argentina. La actitud de la Federación Universitaria. Un manifiesto al pueblo”. *Los Principios*, 31 de mayo de 1919). En 1922, en retrospectiva; Nemesio González, calificó a la Reforma Universitaria como “una brutal y súbita explosión de odio contra la Iglesia y a sociedad (...) [que] puso de manifiesto la causa profunda que animaba el movimiento (...) [contra] la fe y la civilización cristiana amenazadas por las terribles fuerzas destructoras que la impiedad ha desatado sobre el mundo e impulsan a los pueblos a la anarquía y a la barbarie.” Nemesio Gonzáles, Prólogo a la obra de Audino Rodríguez y Olmos. *Nuestras Razones* (Córdoba: Establecimiento Gráfico Los Principios, 1922) VII.

En los años treinta, el reiterado llamado del nacionalismo católico a considerar al comunismo un “peligro real”, fue utilizado como herramienta política dirigida a promover, nuevamente, una “reacción” que desmantele a la Reforma y al movimiento estudiantil universitario. En efecto, en aquellos años se consolidó en el nacionalismo católico en Córdoba (al igual que entre el espectro de la extrema derecha nacionalista argentina), la idea maniacal que hacía de la Unión Soviética un Estado con “propósitos imperialistas”⁴⁴. Precisando, al respecto, *Los Principios*, agregó que la Argentina era considerada “por Rusia como uno de los campos más propicios para la experimentación marxista integral, previa destrucción de todos los valores existentes.” Y concluía, que “día a día aumentan las actividades subterráneas o exteriores de los elementos al servicio del soviét.”⁴⁵ Bajo tales premisas, las institucio-

⁴⁴ Cfr. “Rusia guerrera e imperialista”. *Los Principios*, 27 de noviembre de 1936; “Un nuevo género de conquista”. *Los Principios*, 18 de octubre de 1936. El periódico también destacó la supuesta actividad conspirativa de la diplomacia soviética: “Hacen propaganda al régimen rojo (...) llevan a efecto los trabajos ilegales de penetración soviética que es necesario cubrirlos con la supuesta actividad comercial.” Precisó que ese fue el rol que cumplió en la Argentina la Luyamtorg Corporation, allanada y expulsada por el gobierno de Uriburu: “(...) eran verdaderos espías (...) que tenían a su cargo la dirección del movimiento comunista de la república.” (“Las actividades de los soviets. *Los Principios*, 4 de agosto de 1931). La Luyamtorg Corporation, establecida en la Argentina en 1926, fue la única representación gubernamental soviética, al no existir relaciones diplomáticas con la Argentina (las relaciones diplomáticas entre ambos países se establecieron en 1946).

⁴⁵ Cfr. “En proporción a la actividad comunista aumenta en el país la tendencia a reprimirla”. *Los Principios*, 8 de noviembre de 1936. Véase también “La penetración soviética”. *Los Principios*, 12 de noviembre de 1937. En relación a la “amenaza real” de una revolución comunista, Patricia Roggio argumenta que difícilmente esta podía constituir una convicción en la Iglesia y, se podría agregar, por extensión, a las élites nacional-católicas en el país. Esto podría deberse a los niveles de información con que contaba la Iglesia y las élites nacional-católicas y el escaso protagonismo electoral del comunismo. Para la autora, es más probable pensar que la construcción de un enemigo formidable como el comunismo, era útil para impulsar sus proyectos de recristianización de la sociedad y combatir al liberalismo y laicismo. Cfr. Patricia Roggio. “El comunismo en Córdoba. El discurso de la Iglesia a través del análisis del diario *Los Principios*. 1935-1943, en Cancino, Hugo et al (eds.), *Miradas desde la historia social. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*. (Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, 2012): 567. Esto tampoco, excluía que, entre las clases dominantes, la “amenaza comunista” constituyese un instrumento político que permitiese disciplinar la mano de obra. Ese pudo ser el sentido que impulsó a sectores de las élites del conservadurismo a promover, en 1936, una ley que proscribiera al comunismo en la Argentina, tomando como antecedente la resonante huelga general de los trabajadores de la construcción, cuyo sindicato estaba bajo el control de los comunistas, y que se extendió por más de tres meses entre octubre de 1935 y enero de 1936, derivando en una huelga general los días 7 y 8 de enero de 1936.

nes demoliberales fueron conceptuadas como instrumentos funcionales a la penetración del comunismo soviético. Por ejemplo, Nimio de Anquín, calificó al comunismo de “demonocéntrico” y sostuvo que la receta del “fascismo teocéntrico” era el medio “decisivamente” eficaz para derrotar al comunismo⁴⁶. Estos supuestos derivaron en un renovado ataque a la Reforma Universitaria adquiriendo un nuevo significado: ser brazo operativo de una conjura comunista organizada desde Moscú, al que era menester suprimir, al igual que a las instituciones demoliberales.

En medio de la represión que el gobierno de Uriburu comenzó a desatar contra el comunismo, *Los Principios* no dudó en calificar a la Reforma de ser un movimiento comunista y a la FUC de estar dirigida y recibir financiamiento desde Moscú:

Lo hemos sostenido en innumerables oportunidades: la federación universitaria está orientada, dirigida, inspirada desde Moscú. Los verdaderos dirigentes de la federación en Córdoba, están en comunicación constante con el gobierno de los soviets. Y de ellos reciben paga y órdenes, que ejecutan sordamente, en constante acción oculta, con la complicidad de algunos estudiantes que tienen la misión de envolver a los demás. Esos altos dirigentes del movimiento universitario (...) infiltran en el estudiantado las ideas disolventes que lo perturban (...) Nadie ignora que, en nuestro medio, la tan mentada reforma es un movimiento de franca dirección comunista, mantenido por la acción solapada de sus propulsores y por la inconsciencia de la masa estudiantil⁴⁷.

En 1936, año en que comenzaría, en el senado argentino, el debate de la ley de represión del comunismo y en varias provincias era ilegalizado, la Reforma fue caratulada de haber sido “en su esencia y en su forma, una de las primeras manifestaciones del espíritu revolucionario en nuestro país (...), era una etapa de la revolución social (...) que sembró el odio y abrió el cauce a la lucha de clases.” Se sostuvo, que “su verdadero carácter” en los años treinta se mantenía intacto, los “móviles” eran los mismos, “su indeclinable moscovismo”, las motivaciones otras: “[se] conserva sin deponer sus aspiraciones, aunque el pretexto es otro: la campaña anti-guerrera y anti-fascista.” Estas consideraciones, llevaban a la conclusión que la FUC era “una permanente amenaza a la paz social” y la Reforma “uno de los hechos más oprobiosos y de funestas consecuencias en la historia del país”⁴⁸.

⁴⁶ Cfr. Nimio de Anquín, “Una revolución moral”, 3.

⁴⁷ “El comunismo en Córdoba”. *Los Principios*, 7 de octubre de 1930; “Otro aspecto de la conferencia”. *Los Principios*, 20 de octubre de 1930.

⁴⁸ “Conceptos reprobables”. *Los Principios*, 6 de julio de 1936; “El radicalismo y la solitación para una agitación libertario-democrática”. *Los Principios*, 12 de julio de 1936.

Los sucesos trágicos acaecidos en la Facultad de Derecho el 11 de agosto de 1938 representó para *Los Principios* una nueva oportunidad para vincular a la Reforma Universitaria con el comunismo soviético. El periódico incluyó entre los responsables de los sucesos al gobierno radical de Amadeo Sabattini: “El asesinato frío (...) es la invasión a la casa de Trejo de ocultas corrientes sociales, bien conocidas y que, bajo el amparo oficial en esta provincia, actúan al margen de nuestra sociedad y sus instituciones (...) el desorden nos llevará al caos”⁴⁹. El Centro de Estudiantes de Derecho, emitió, a la par, los siguientes comentarios: “Ellos [las tres víctimas] han caído bajo el plomo homicida, nimbada su vida por el ideal nacionalista de Patria y de Fe cuyo desalojo amenazan los desviados y corruptos, para quienes la Rusia del Soviet y la cohorte de sus crímenes, valen más que la Patria Argentina, con sus héroes y sus glorias (...)”⁵⁰.

Por contrapartida, el periódico *La Voz del Interior* canalizaba las denuncias hechas por la FUC que colocaban a los profesores Luis Martínez Villada y Nimio de Anquín como referentes originarios de la violencia en la universidad: “(...) los doctores Martínez Villada y Nimio de Anquín, desde las cátedras realizan prédicas fascistas e incitan a los estudiantes a sembrar la anarquía y el desorden (...)”⁵¹. Consecuentemente, como ya se señaló, la FUC reiteró sus conceptos y atribuyó el origen de la violencia en los sucesos de la Facultad de Derecho a las “bandas armadas” lideradas y preparadas por los profesores de Anquín, Martínez Villada y Pucheta Morcillo. A la par, el

⁴⁹ “Tributo de sangre”. *Los Principios*, 12 de agosto de 1938. La vinculación de aquel clima de violencia con la administración provincial de Amadeo Sabattini se producía en un contexto político de enfrentamiento del gobernador con el nacionalismo católico. Los puntos de enfrentamiento giraban en torno a la resistencia del gobernador de proscribir al comunismo en la Provincia de Córdoba e introducir en la jurisdicción provincial la educación laica. El nacionalismo católico muy posiblemente instrumentalizó mediáticamente aquel clima de violencia para desestabilizar al gobierno provincial de Sabattini y promover una intervención federal. En la segunda mitad de la década del treinta, Córdoba iba en una dirección política opuesta a lo que venía sucediendo en el país: las provincias de Buenos Aires, Salta, Corrientes, Catamarca y Santa Fe reintroducían la educación religiosa en las escuelas públicas, en los dos últimos casos, a través de la intervención federal del gobierno de Justo y las provincias de Buenos Aires, Salta, Mendoza y San Juan proscribían al comunismo. Tcach, sostiene que, ante el contraste político exhibido por la administración de Sabattini, el clima de violencia desatado en Córdoba permitía a la FUC sospechar con fundadas convicciones que socavaría la estabilidad del gobierno provincial y conduciría a una intervención federal. (Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 153).

⁵⁰ “Asistimos a una hora trágica”. *Los Principios*, 12 de agosto de 1938.

⁵¹ *La Voz del interior*, 5 de septiembre de 1936. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 151.

reformismo expresó una postura de radical rechazo a cualquier llamado a la acción directa defendida desde la UNF por de Anquín⁵² y reafirmó su defensa de la democracia como única vía legítima para canalizar y dirimir los conflictos políticos y las relaciones del poder. En tal sentido, la FUC habló en los siguientes términos reproducidos por *La Voz del Interior*:

“(…) no es fundamental repeler una agresión y ganar una especie de batalla campal, porque (…) es el propósito de las derechas provocar el desorden y la violencia por medio del asalto y la provocación “[y] exhorta al estudiantado a no dar lugar a ninguna provocación fascista (…) No es el arma el medio de dirimir los conflictos ni establecer supremacías en la vida universitaria. Preciso es seguir manteniendo en toda la República, la fama de culta y la tradición de liberal de la ciudad (…)”⁵³

Crítica a los postulados del reformismo universitario

El nacionalismo católico mostró su radical oposición a los postulados de la Reforma en reiteradas oportunidades. La libertad de cátedra y, por extensión, la docencia libre, derivados necesarios de la libertad de pensamiento, fueron calificadas por el estudiante católico, Clemente Villada Achával, en una carta enviada a *Los Principios*, en 1918, en los siguientes términos: “Se ha pretendido probar que la enseñanza católica nos condenaba a la atrofia intelectual; pero la experiencia nos ha demostrado que la libertad de cátedra en la enseñanza lleva a un rápido embrutecimiento”⁵⁴. Por su parte, Antonio Nores, subrayó que el librepensamiento era “un peligro aún no apreciable para muchos (…) el del sonante rótulo ‘Córdoba Libre’”⁵⁵. El neurálgico postulado de la democratización del gobierno universitario con la participación estudiantil fue

⁵² Nimio de Anquín defendió abiertamente la vía de la violencia al manifestar que, si bien el sustento del nuevo Estado que debía surgir en la Argentina era el de una revolución de los espíritus, ello no implicaba en modo alguno la aceptación de la idea de que tal revolución lo antecediese: “Naturalmente que esto no será resuelto con un criterio mayoritario y que no debemos esperar que la mayoría de las almas hayan cambiado para instituir recién el “nuevo estado”. Aquí está involucrado el principio de “caridad violenta” que deberá ser ejercida sobre [...] la muchedumbre que no piensa y que es víctima fácil de los “sin Dios”. ¿Hasta cuándo puede dilatarse su liberación?”. (de Anquín, “Una revolución moral”, 3).

⁵³ *La Voz del Interior*, 2 de septiembre de 1936. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 153.

⁵⁴ *Los Principios*, 12 de mayo de 1918, en Schenone, “La praxis y el discurso católico contra la Reforma Universitaria”, 49.

⁵⁵ *Los Principios*, 11 de octubre de 1918, en Schenone, “La praxis y el discurso católico contra la Reforma Universitaria”, 56.

rechazado al pretender justificar la supuesta incapacidad de los estudiantes para intervenir en aquel. La descalificación de los estudiantes y la democracia universitaria prolongó la visión jerárquica de la sociedad que mantuvo el nacionalismo católico, con la exclusión de las masas trabajadoras de la participación política, al ámbito universitario. En 1918, pocos días después de los sucesos del 15 de junio, se calificó de “absurdo” el concepto defendido por la FUC de que la universidad les pertenecía a los estudiantes y, por lo tanto, no debía proceder la demanda del cogobierno de profesores, estudiantes y egresados: “[los estudiantes de la FUC] no tienen reparo en propalar este concepto arbitrario y subversivo que pone en manos de los súbditos y de los inferiores las riendas del gobierno y el prestigio y la fama de los superiores”⁵⁶.

En contraparte, desde la FUC se defendió la democracia universitaria, considerándola el medio idóneo para elevar el nivel académico de la universidad y el de su profesorado a través de la activación de los concursos docentes. En telegrama dirigido al presidente Yrigoyen, el 17 de julio de 1918, peticionando al poder ejecutivo nacional una segunda intervención (que devendría en la intervención de José Salinas) a la universidad, la FUC expuso su visión sobre el nivel del profesorado (que, por cierto, contemplaba excepciones dentro del mismo) y expresó lo que el reformismo definía como su principal anhelo:

“El anhelo más fuertemente sentido de la juventud estudiosa fue siempre el de tener los maestros que a la más precaria universidad corresponden. No lo conseguíamos. Era ese el más grave, la llaga abierta de la institución universitaria. El profesorado se reclutaba en los más bajos fondos de la politiquería, del compadrazgo, del sectarismo y del interés. Los pleitos se pagaban con cátedras; las conversiones a la fe religiosa eran premiadas con la ascensión docente (...) Salvo honrosas excepciones, la docencia era ciertamente ridícula (...)”⁵⁷.

En 1922, desde *Los Principios* se habló de la urgencia de una “verdadera reforma universitaria”. A juicio suyo, aquella “reforma” debía revertir los supuestos efectos de la Reforma de 1918, “que nos han conducido a la anarquía, al desorden, al menosprecio del estudio y al repudio de la autoridad.” La “crisis” universitaria tenía un origen:

Los jóvenes revolucionarios se han creado una situación particular. Sólo operan en el dominio de los disturbios de sesgo jacobino, pero demuestran escasa idoneidad en

⁵⁶ “Sin máscaras”. *Los Principios*, 23 de junio de 1918.

⁵⁷ “La Federación Universitaria fundamenta la necesidad de la segunda intervención”. Cit. en del Mazo, *La Reforma Universitaria. El Movimiento argentino (1918-1940)*, 22.

el de la acción constructiva. Nociones elementales aconsejaron en tiempo oportuno la contención de la destemplanza docente de los estudiantes, huérfanos no sólo de una experiencia aleccionadora sino también de conocimientos cabales de la difícil materia pedagógica que les atañe. Pero esas advertencias de nada sirvieron y sobraron personas conscientes que se empeñaron en fomentar la confusión. Como consecuencia, la universidad dispone hoy de una tradición deleznable sobre la cual se ha edificado el nuevo organismo en funciones. Sólo un espíritu optimista en extremo, podría esperar frutos sanos de aquel origen (...) Quien no rinde vasallaje a la omnipotencia de la demagogia, no es asimilable por ella. Debe ser eliminado ⁵⁸.

Las expectativas despertadas en el nacionalismo católico con el golpe de Estado de 1930 se reflejaron en la interpretación expuesta en *Los Principios* en relación a el “problema universitario”, cuando comenzó a ver que la hora de la Reforma había llegado y redobló sus ataques a la FUC, a la Federación Universitaria Argentina (FUA) y a la democracia universitaria. Aseveró, que, “Los estudiantes estaban acostumbrados a jugar con profesores y autoridades superiores. Los ministros tuvieron debilidades, como las del año 18, que trajeron el caos al estudiantado argentino (...) El gran mal de la reforma ha sido esa intervención constante del alumnado en la orientación universitaria”⁵⁹. De igual forma, reprodujo y destacó, mostrando su pleno respaldo, las opiniones vertidas por el interventor federal en la provincia, Carlos Ibarguren, quien, el 26 de septiembre, declaró, en un discurso pronunciado en el recinto universitario, que “la Universidad para cumplir su altísima misión intelectual y social, no puede ser convertida en comité político (...) Desde estas columnas aplaudimos decididamente aquellas categóricas manifestaciones.” A aquel respaldo, concluyó con los siguientes juicios, ya trillados, y comentarios, que constituyeron una presión directa al gobierno de Uriburu a dar “resolución” al “problema universitario”:

Es la “reforma”, invento de la demagogia del gobierno depuesto, que, al poner las autoridades de los institutos universitarios al alcance de la voluntad estudiantil, quiebra la disciplina, entroniza a los más mediocres y transforma a las facultades en ferias francas de componendas electorales. Toda la Universidad se resiente de este mal fundamental, en sus diversas facultades. Mientras las autoridades estén supeditadas a las combinaciones electorales de los alumnos, no serán centros de cultura ni nada por el estilo (...) Así se explica que el nivel intelectual de las universidades argentinas haya descendido alarmantemente en los últimos años (...) Más de una vez lo hemos dicho: el problema universitario debe ser resuelto con mano de hierro. Y solucionarlo de una vez en todo el país. Con júbilo comentamos las declaraciones del gobierno provisorio

⁵⁸ “Efectos previstos”. *Los Principios*, 3 de mayo de 1922; Mario Gorostarzu. “La crisis universitaria”. *Los Principios*, 4 de mayo de 1922.

⁵⁹ “Los estudiantes a estudiar”. *Los Principios*, 2 de octubre de 1930.

cuando dijo que combatiría la anarquía universitaria. Con cuanto mayor júbilo aplaudiríamos en que pudiéramos decir que se ha cumplido con un punto tan esencial en su programa ⁶⁰.

No obstante, el nacionalismo católico en Córdoba, al calor de su creciente radicalización política a lo largo de la década del treinta, amplificó el significado de su crítica y rechazo a la democracia universitaria. La crítica no sólo se dirigió a la afirmación de la idea que la democracia universitaria constituía una trasgresión al principio de las “jerarquías naturales” y a su supuesta repercusión o impacto en un declive del nivel académico, sino, que, vinculó a la democracia universitaria y a la libertad de pensamiento con la supuesta instrumentalización de la Reforma por parte del “imperialismo soviético” y a conductas criminales atribuidas a los defensores de la Reforma. Nimio de Anquín, como se señaló, acusó de estar detrás de las muertes ocurridas en la Facultad de Derecho en 1938 al comunismo, al “radicalismo degenerado” y al judaísmo, que supuestamente habrían actuado conjuntamente. Nimio de Anquín, hacía estas imputaciones bajo la intención de proyectar una imagen de complicidad al gobernador Sabattini, que al no proscribir al comunismo promovía su accionar, y bajo la idea repetida en la extrema derecha argentina de considerar a los judíos conspiradores internacionales que buscaban establecer su dominio mundial a través de la expansión imperial soviética.

Bajo tales premisas, y meses después de los sucesos del 11 de agosto producidos en la Facultad de Derecho, *Los Principios* repasando aquellos hechos volvía sobre sus pasos e incidía en un punto que consideraba capital: los “males” de la política universitaria surgida con la Reforma:

⁶⁰ “Otro aspecto de la conferencia”. *Los Principios*, 20 de octubre de 1930; “Anarquía universitaria”. *Los Principios*, 3 de diciembre de 1930. El 20 de diciembre de ese año el periódico saludó la intervención a la Universidad de Buenos Aires: “El gobierno con las medidas que toma no hace otra cosa que llamarlos a los [estudiantes] a la realidad (...) Una reprimenda de padre recto. La anarquía universitaria la puede reprimir magníficamente la intervención a la Universidad. Siempre hemos estado convencidos de que sólo podía subsistir apoyada en la debilidad de las autoridades.” (“La anarquía universitaria”. *Los Principios*, 20 de diciembre de 1930). En esa misma línea de ideas, Rodolfo Martínez Espinosa declaró, cinco años después, que la herencia de la Reforma había profundizado el alejamiento de la universidad argentina de su condición de “reino de la razón y la inteligencia, del que toda bruma y fango están excluidos, a fin de que torne a ser el centro espiritual, visible y reconocido de la vida intelectual (...) la universidad ha dejado de ser centro y ya no tiene autoridad espiritual ninguna.” (Rodolfo Martínez Espinosa. *Discurso en el tercer aniversario del Instituto Santo Tomás de Aquino*. Inédito, 1935, p. 7). Sobre la intervención de Carlos Ibarguren en Córdoba entre 1930-1931, véase Marcela González. *Autoritarismo, corporativismo y fuerzas políticas. La intervención nacional en Córdoba, 1930-1931* (Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2008).

El crimen recordado cambió el aspecto de la lucha: los ‘reformistas’ fueron a la Universidad como quien va a una batalla, armados hasta los dientes y dispuestos a ‘matar’ (...) Y váyase pensando también en la razón fundamental de estos sucesos, para ver si no ha llegado el momento de ir a la raíz de los mismos, que nos parece lo más cuerdo; es decir, suprimir de una vez toda posibilidad de política universitaria (...) Es menester que los estudiantes vayan a la Universidad a estudiar y nada más que a estudiar. Y no a perder el tiempo, a hacer ruido, y menos, mucho menos, a cometer delitos ⁶¹.

En junio de 1938, *Los Principios* reproducía las expresiones efectuadas por la Corporación Argentina de Estudiantes Universitarios, en las que ponía de manifiesto públicamente toda una síntesis de la oposición mantenida por el nacionalismo católico a los postulados defendidos por la Reforma Universitaria:

La Reforma es intrínsecamente mala, negativa y destructora como resultado de la fermentación de intereses mezquinos y de pasiones desordenadas. La universidad no le debe ni luz en el orden de la inteligencia ni una doctrina moral. La democracia universitaria es tan mala como la democracia política, de la cual no es sino una prolongación dentro de la Universidad. El principio de jerarquía es fundamental en la vida universitaria: la confusión de todos en el límite mínimo es terriblemente injusta y absurda (...) La función propia del maestro es enseñar y la del alumno aprender, es evidente la existencia de una subordinación jerárquica. Proclamamos la necesidad de la restauración de los estudios sobre la base de la filosofía tradicional ⁶².

Contrariamente, el reformismo defendió el principio de la democracia universitaria al concebirlo inevitablemente ligado a la lucha por la democracia liberal. En consecuencia, la democracia universitaria formaba parte de la lucha por el “destino de [una] comunidad civilizada” ⁶³, frente al embate del fascismo en el mundo y la violencia de la extrema derecha en el país. En la mentalidad reformista, a lo largo de los años treinta, el destino de la universidad se jugaba la condición de ser símbolo de una “comunidad civilizada” o expresión de la “reacción fascista”. Precisamente, *la Voz del Interior* recogía la opinión de Deodoro Roca, quien, interpretando el curso político del país en 1931 y respaldando, en las elecciones presidenciales de aquel año, a la fórmula de la Alianza Civil de Lisandro de la Torre y Nicolás Repetto frente a la fórmula de la Concordancia de Agustín P. Justo y Julio A. Roca (H), afirmó lo

⁶¹ “Rumores alarmantes”. *Los Principios*, 23 de mayo de 1939.

⁶² “Manifiesto de la Corporación Argentina de Estudiantes Universitarios” *Los Principios*, 17 de junio de 1938.

⁶³ *La Voz del Interior*, 2 de septiembre de 1931. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 140.

siguiente: “Se ha hablado de crisis de la democracia” pero “entre democracia –por descompuesta que este– y plutocracia, no cabe vacilar”⁶⁴.

La crítica a los “reformistas”

El nacionalismo católico tampoco dejó de atacar directamente a quienes se identificaron con la Reforma Universitaria y a las figuras políticas que la respaldaron. Se pueden referir aquí algunos comentarios realizados en relación al presidente Yrigoyen, al ministro de instrucción pública e interventor en la UNC, José Salinas, y a Deodoro Roca. El 12 de octubre de 1922, el día en que Yrigoyen concluyó su primera presidencia de la república, *Los Principios* afirmó que el legado “más doloroso” en el orden de la cultura y la educación de su gobierno fue “la desconceptualización de la universidad argentina librada a los caprichos de la anarquía.”⁶⁵ En enero de 1922, ante los rumores de la renuncia del ministro Salinas, el periódico se refirió a él en términos despectivos, no le perdonaba el legado de la Reforma. Refiriendo a sus orígenes políticos en el noroeste argentino dijo: “Pero admitiendo el remoto supuesto [la renuncia], es evidente que el señor Salinas obraría por primera vez discretamente en su vida de ministro, si, descendiendo de su peana, retornase a masticar coca a los evocadores valles calchaquíes.”⁶⁶ Sobre Deodoro Roca comentó, que Roca había hecho “abandono de su docencia” y que en los cuatro años a cargo de la cátedra de Filosofía General, “su profesorado que tiene su arranque en el comité jacobino del 18, no ha colmado seguramente el escaso número de dos docenas [de clases].”⁶⁷ Agregó, que por tal motivo, la Comisión de Vigilancia y Reglamento aconsejó la separación de Roca de su cátedra⁶⁸.

Las designaciones de las autoridades universitarias y profesores realizadas por la intervención Salinas, al declarar la universidad en reorganización, para revertir “[la] completa acefalía a los cargos de los cuerpos directi-

⁶⁴ *La Voz del Interior*, 22 de octubre de 1931. Cit. en Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 141.

⁶⁵ “Hoy se efectúa la transmisión de mando”. *Los Principios*, 12 de octubre de 1922.

⁶⁶ “¡Que se vaya!”. *Los Principios*, 19 de mayo de 1922. Véase también “El momento actual. Frente a un futuro incierto”. *Los Principios*, 27 de agosto de 1922.

⁶⁷ “En la Facultad de Derecho. Saturno se devora a sus hijos”. *Los Principios*, 17 de agosto de 1922.

⁶⁸ El periódico destacó que el despacho de la citada comisión llevaba las firmas de Saúl Taborda, Raúl Orgaz y Marcelino Espinosa, “o sea por elementos ‘esenciales’ de la Federación (...) Saturno se come a sus hijos.” En la Facultad de Derecho. Saturno se devora a sus hijos”. *Los Principios*, 17 de agosto de 1922.

vos de la universidad como consecuencia de la renuncia de los miembros que los constituían (...) [y] reabrir las clases en todas las facultades (...)”, fueron interpretadas por *Los Principios* como producto de una digitación de la FUC:

(...) los dirigentes de la federación han ofrecido directamente los nombramientos y ha vetado los nombres de profesores distinguidos. La orientación clara y precisa que se ha querido dar a la Universidad salta a la vista con el examen de la composición de los cuerpos directivos: En un 95% representan la tendencia antirreligiosa más acentuada y se han elegido las cátedras más susceptibles de permitir la propaganda de ideas disolventes para entregarlas a jóvenes de reconocidas tendencias extremas (...) ⁶⁹.

No obstante, estas afirmaciones tajantes emitidas por el periódico no mencionaban el hecho que connotados profesores vinculados con el “viejo orden” y a la “Corda Frates” como Arturo M. Bas, Eufrasio Loza o Sofanor Novillo Corvalán, fueron confirmados en sus cargos docentes. Paralelamente, comenzaron a acceder a las cátedras miembros del liderazgo reformista como Deodoro Roca, Gumersindo Sayago y Arturo Orgaz, entre otros ⁷⁰. Al respecto de la confirmación de profesores vinculados con el “viejo orden”,

⁶⁹ “La cuestión universitaria. Forma y orientaciones de la reorganización”. *Los Principios*, 10 de octubre de 1918.

⁷⁰ Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 158, 173. Este autor, señala que, Deodoro Roca, al hacerse cargo de la cátedra de Filosofía General en la Facultad de Derecho, moderniza el programa de la asignatura con la introducción de autores como Kant, Marx, Comte, Spencer, Bergson y Croce. Arturo Orgaz, al asumir la cátedra de Introducción al Derecho, introdujo como material de estudio el *Diccionario Elemental de Derecho y a las Ciencias Sociales*, de su autoría y utilizado por más de cuatro décadas. En aquella obra introdujo a autores modernos como Kant, Marx, Feuerbach, Nietzsche y Bergbohm. Enrique Martínez Paz, el candidato al rectorado de la UNC en 1918 que tuvo el apoyo del reformismo frente a Antonio Nores, al ocupar la cátedra de Filosofía del Derecho en 1919, introdujo a autores como Kant, Kohler, Husserl y Spengler. Raúl Orgaz, que reemplazó a Martínez Paz en la Cátedra de Sociología en 1919, introdujo autores como Tarde, Simmel e Ingenieros. Ezequiel Grisendi. “Entre la formación académica y la proyección nacional: Raúl Orgaz y los avatares de la sociología en Córdoba (1910-1930)”. *Modernidades. La historia en diálogo con otras disciplinas*, N° 11 (agosto 2011): disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/modernidades/entre-la-formacion-academica-y-la-proyeccion-nacional-raul-orgaz-y-los-avatares-de-la-sociologia-en-cordoba-1910-1930/> En la Facultad de medicina, Gumersindo Sayago, fue profesor adscripto de la Cátedra de Clínica Epidemiológica en 1919, fundó, en 1922, la Sociedad de Tisiología de Córdoba y, en 1933, fue director del recientemente fundado Instituto de Tisiología de la UNC. En 1938, en la misma universidad, se hizo cargo de la primera cátedra de Tisiología creada en la Argentina. Adrián Carbonetti. “Gumersindo Sayago y la formación de la tisiología en el interior de la República Argentina”, en *Saberes y prácticas médicas en la Argentina*, eds. Adriana Álvarez y Adrián Carbonetti (Mar del Plata: Eudem), 176-180. Véase también “La cuestión universitaria. Reorganización del profesorado”. *Los Principios*, 9 de octubre de 1918.

Marcó del Pont comenta que tal acto constituyó una muestra de la imparcialidad con la que se procedió en el proceso de implementación de la Reforma Universitaria⁷¹. Este punto también abonó a cuestionar la imagen de caratular simplemente al reformismo como un fenómeno que buscaba destruir a la Iglesia y a la religión.

Más ampliamente, a juicio de *Los Principios* la proclamada democracia del gobierno universitario como valor nuclear del reformismo constituía un mito. En 1922, manifestó que en la universidad se había instalado el poder de una “soñada oligarquía”. En tal sentido, cargó contra la FUC al afirmar que la representación del alumnado fue usurpada “por un grupo extraño a sus aspiraciones e intereses (...)”. Agregó, que, “lo que se proclamó como una democracia universitaria es ahora en la realidad la más desprestigiada de las oligarquías (...) Se proclamó la democracia, se soñó con la oligarquía. Se ha realizado, pues, bajo la reforma, el pensamiento inconfesable de sus fautores”⁷². Y con un tono más enfático y confrontacional aseveró previamente, en 1918, lo que sigue:

Los estudiantes revolucionarios (...) han triunfado en toda línea (...) Vencido y muerto yace el principio de autoridad en la Universidad Mayor de San Carlos. Vencidos están la disciplina y la justicia, el orden y la tradición que aureolaban su recuerdo. Un régimen maximalista se ha levantado irguiéndose altivo y dictatorial frente al mismo poder ejecutivo de la nación y le ha impuesto una tras otra, todas sus condiciones (...) El gobierno nacional no ha sabido o no ha querido plantear la cuestión como lo exigían los graves intereses comprometidos (...) El gobierno sólo ha querido ver una cara del medallón, sólo ha escuchado la voz de algunos alumnos (...) y al proceder así ha deprimido su propia investidura (...) ⁷³.

Como señalamos, igualmente, en los años treinta el nacionalismo católico imputó a los defensores de la Reforma Universitaria de formar parte de una supuesta conspiración internacional soviética y de la violencia desatada en la Facultad de Derecho en agosto de 1938, transformándolos en supuestos criminales. En este último punto, además de acusarlos directamente de las muertes producidas, *Los Principios* afirmó que los “reformistas” habían planificado los atentados con antelación y que “buscaron las cabezas de los dirigentes [de los estudiantes católicos] y contra ellas hicieron fuego”, desconociendo el triunfo y la legítima decisión que asistía a la “Unión Argentina de Estudiantes” de separar al centro estudiantil de la Facultad de Derecho de la FUC. Y agregó interpellando a las autoridades judiciales de que se estuvo

⁷¹ Marcó del Pont, *Historia del movimiento estudiantil reformista*, 173.

⁷² “La soñada oligarquía”. *Los Principios*, 12 de diciembre de 1922.

⁷³ “Otras fases de la organización universitaria”. *Los Principios*, 10 de octubre de 1918.

ante “hecho premeditado” y que, sin embargo, “los jueces que entienden en la causa no han podido dar con los culpables”⁷⁴.

Conclusiones

La Reforma Universitaria de 1918 abrió un amplio campo de confrontación con el nacionalismo católico inaugurando un nuevo escenario de puja de la Iglesia frente al avance del laicismo educativo. Los cuatro ejes de la confrontación ideológica abiertos desde el nacionalismo católico hacia la Reforma Universitaria entre 1918 y 1943 manifestaron su definida intención de deslegitimar su naturaleza y objetivos promoviendo y respaldando las acciones políticas tendientes a su supresión. El análisis de los ejes propuestos ha permitido observar los cambios en los significados de cada uno en vinculación directa con la evolución ideológica del nacionalismo católico en Córdoba.

En tal sentido, creemos haber mostrado a lo largo del período de estudio cómo el nacionalismo católico abordó la confrontación con el reformismo universitario al configurarlo como un fenómeno reñido y contrapuesto a una proclamada identidad nacional católica, que alcanzó su formulación más acabada e integral bajo los conceptos de “totalitarismo cristiano” (Martínez Villada) y “fascismo teocéntrico” (de Anquín). De igual modo, el nacionalismo católico construyó una imagen del reformismo universitario que lo identificó como una amenaza directa al orden social (emuladores del soviético ruso), y que lo implicó en una supuesta conspiración internacional al servicio de los “propósitos imperialistas” de la Unión Soviética. En la misma línea, el nacionalismo católico pretendió forjar la idea que asociaba los postulados del reformismo universitario con una supuesta decadencia académica de la universidad, de ser instrumentos de la supuesta penetración soviética en el país y de ser factor causal de la violencia perpetrada entre los miembros de la comunidad universitaria. Como decantación de los tres ejes anteriores, el último se enfocó en la descalificación de quienes se identificaron con la Reforma, en el intento de desmitificar el nuclear postulado de democratización del gobierno universitario e imputar a la FUC de ser una banda criminal cau-

⁷⁴ “Rumores alarmantes”. *Los Principios*, 23 de mayo de 1939. El propio decano de la facultad de Derecho, Enrique Martínez Paz, identificado con el reformismo, fue acusado de estar coludido con los sucesos violentos: “(...) en la edición de ayer, anunciaba LOS PRINCIPIOS que los ‘federados’ pretendían alterar el orden; al mismo despacho del decano llegaron informaciones concretas.” (“El crimen múltiple de ayer”. *Los Principios*, 12 de agosto de 1938. Mayúsculas en el original).

sante de la violencia desatada entre los miembros de la comunidad universitaria, como vías adicionales tendientes a desacreditar la Reforma.

Por otra parte, nuevos estudios pueden profundizar en aspectos aún no abordados en la investigación relativa a la confrontación del nacionalismo católico en Córdoba frente al reformismo universitario. Un primer aspecto tiene que ver con la indagación acerca de las posibles formas de interpelación del nacionalismo católico al movimiento obrero frente a la identificación de este con la Reforma Universitaria y bajo la influencia del Partido Comunista. En este punto, se debe tomar en cuenta lo indicado por Buchbinder, que en la universidad previa a la Reforma ya circulaban las ideas y reflexiones relativas a la cuestión social bajo el enfoque de la encíclica *Rerum Novarum* de León XIII⁷⁵. Esto ratificaba la preocupación que ya existía en el catolicismo de entonces en la necesidad de avanzar en el diseño de programas de reforma social. Precisamente, en aquel contexto, se debe indagar sobre la repercusión que tuvo la obra de un referente de la intelectualidad católica que se ocupó de la cuestión social como fue el caso de José María Liqueno, que, en 1917, publicó su obra *La cuestión social*. De igual modo, es relevante tomar en cuenta en el análisis la presencia de los Círculos Católicos de Obreros en Córdoba⁷⁶ y la acción del Secretariado Económico-Social de la Acción Católica Argentina en Córdoba como instancias de interpelación católica al mundo del trabajo.

Igualmente, nuevos estudios podrían abordar los argumentos que detallaron la respuesta del nacionalismo católico en Córdoba frente a la postura esgrimida desde el reformismo y, también, desde las filas liberales y del socialismo acerca del modelo de familia y del papel de la mujer en la sociedad. Es sabido que el reformismo destacó la igualdad de derechos civiles y políticos entre hombre y mujeres y la existencia del divorcio absoluto en la Rusia bolchevique⁷⁷. Hechos que en la mentalidad reformista representaban expresiones de una “comunidad civilizada”. Si bien, algunos trabajos como los de Mc Gee Deutsch⁷⁸ y Roitenburd⁷⁹ han dado cuenta de estos temas, particularmente la visión de la mujer, en la mentalidad de la extrema derecha

⁷⁵ Buchbinder, *Historia de las Universidades Argentinas*, 86.

⁷⁶ Sobre los Círculos Católicos de obreros en Córdoba se ha ocupado Gardenia Vidal. “Círculos Obreros de la ciudad de Córdoba, 1912-1930. Organización, propuestas, actividades, repertorios de acción colectiva”, en *Del centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*, Comps. María Inés Tato, y Martín Castro (Buenos Aires: Imago Mundi, 2010): 97-129.

⁷⁷ Tcach, “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina”, 137.

⁷⁸ Mc Gee Deutsch, *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile*, 300-304.

⁷⁹ Silvia Roitenburd. *Nacionalismo Católico Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo* (Córdoba: Ferreyra Editor, 2000), 75-86.

nacionalista argentina y en el nacionalismo católico, continuar avanzando con estudios específicos que amplíen y profundicen en la complejidad de aquellas temáticas es una tarea pendiente de la investigación.

De manera similar, son también de interés los estudios que puedan profundizar y evaluar la reacción del nacionalismo católico en Córdoba ante el nuevo contexto universitario tras el golpe de Estado de 1943, especialmente con los cambios introducidos por el régimen peronista, desde 1946, y sus efectos consecuentes sobre el destino de la Reforma Universitaria. Esto último, cobra mayor interés en medio de la relación inestable que mantuvo el régimen peronista con la Iglesia, a raíz de las tensiones ideológicas que se fueron presentando desde las primeras etapas del régimen y que derivaron en conflicto manifiesto en 1954⁸⁰. En general, la incipiente investigación acerca de la confrontación desatada desde el nacionalismo católico en Córdoba frente al reformismo universitario deja abierto un amplio campo de estudio al interesado en este aspecto de la historiografía de la Reforma Universitaria.

En 1943, a casi un cuarto de siglo de la Reforma Universitaria, el nacionalismo católico en Córdoba hizo caracterización y calificación al legado de la Reforma en los siguientes términos: "(...) por su intención extrauniversitaria; por su intolerancia; por su desafecto a la tradición; por su lucha contra el catolicismo; por su participación en los actos políticos de tendencias extremas, con oradores que la representaban oficialmente; por su política de entrega al comunismo (...)"⁸¹. Ese mismo año, el golpe de Estado de inspiración nacional-católica que daba inicio a una nueva etapa histórica en la Argentina y que comenzaría a gestar el fenómeno peronista, significó en la UNC, tras la intervención de Lisardo Novillo Saravia, el inicio de un nuevo proceso de cambios que remecería, una vez más, el devenir de la Reforma Universitaria.

Fuentes

Periódico *Los Principios*.

Periódico *La Gaceta Universitaria*.

Periódico *La Voz del Interior*.

Anquín, Nimio de. "Una revolución moral", *Crisol*, 12 de septiembre de 1936.

* Para el caso de la oposición del nacionalismo católico en Córdoba al régimen peronista véase Silvia Roitenburd. "Identidad nacional y legitimidad en el discurso del nacionalismo católico cordobés (1943-1955)", E.I.A.L., Vol. 5, Nº2 (1994): 35-57.

⁸¹ "Las elecciones estudiantiles". *Los Principios*, 13 de mayo de 1943.

- Anquín, Nimio de. "Liberalismo subrepticio y libertad cristiana", *Nueva Política*, N.º 10, (1941): 6-11.
- Martínez Espinosa, Rodolfo. *Discurso en el tercer aniversario del Instituto Santo Tomás de Aquino*. Inédito, 1935.
- Martínez Villada, Luis. *Democracia y orden político*. Córdoba, 1938.
- Vitelli, Nicolás. "Una declaración del Fascismo Argentino en Córdoba", *Crisol*, 7 de febrero de 1934.

Bibliografía

- Abasolo, Ezequiel. "Lineamientos de una mentalidad jurídica alternativa. La crítica al derecho vigente y la elaboración de propuestas jurídicas renovadoras durante los diez primeros años de la revista "Criterio", *Revista de historia del derecho*, N.º 28 (2000): 185-202.
- Brunetti, Paulina. "La prensa cordobesa durante la primera dictadura militar (1930-1931)", *Cuadernos de H Ideas*, vol. 8, N.º 8, 2014: disponible en URL: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/cps/article/view/2342>
- Buchbinder, Pablo. *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005.
- Buchrucker, Cristián. *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1987.
- Carbonetti Adrián. "Gumersindo Sayago y la formación de la tisiología en el interior de la República Argentina", en *Saberes y prácticas médicas en la Argentina*, eds. Adriana Álvarez y Adrián Carbonetti (Mar del Plata: Eudem), 171-197.
- Devoto, Fernando. *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2002.
- González, Marcela. *Autoritarismo, corporativismo y fuerzas políticas. La intervención nacional en Córdoba, 1930-1931*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2008.
- Ferrero, Roberto. *Historia crítica del movimiento estudiantil de Córdoba, Tomo I (1918-1943)* Córdoba: Alción Editora, 1999.
- Marcó del Pont, Luis; *Historia del movimiento estudiantil reformista*. Córdoba: Editorial Científica Universitaria de Córdoba, 2005.
- Mazo Gabriel del, (Comp.) *La Reforma Universitaria. El Movimiento argentino (1918-1940)*, T. 1. La Plata: Centro de Estudiantes de Ingeniería, Buenos Aires, 1941.

- Mc Gee Deutsch, Sandra. *Contrarrevolución en la Argentina 1900-1932. La Liga Patriótica Argentina*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2003.
- Mc Gee Deutsch, Sandra. *Las derechas. La extrema derecha en la Argentina, el Brasil y Chile*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2005.
- Pianetto, Ofelia. "Coyuntura histórica y movimiento obrero. Córdoba 1917-1921", *Estudios Sociales* N.º 1 (1991): 86-105.
- Rock, David. *La Argentina autoritaria. Los nacionalistas su historia y su influencia en la vida pública*. Buenos Aires: Editorial Ariel, 1993.
- Roggio, Patricia. "El comunismo en Córdoba. El discurso de la Iglesia a través del análisis del diario *Los Principios*. 1935.1943, en Cancino, Hugo et al (eds.), *Miradas desde la historia social. América Latina en sus culturas: de los procesos independentistas a la globalización*. (Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, 2012), 545-572.
- Roitenburd, Silvia. "Identidad nacional y legitimidad en el discurso del nacionalismo católico cordobés (1943-1955)", *E.I.A.L.*, Vol. 5, Nº2 (1994): 35-57.
- *Nacionalismo Católico Córdoba (1862-1943). Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2000.
- Schenone, Gabriela Alejandra. "La praxis y el discurso católico contra la Reforma Universitaria. Aproximaciones desde el diario *Los Principios*", en *Catolicismo y política en Córdoba siglos XIX y XX*, eds. Vidal gardenia y Jessica Blanco (Córdoba: Ferreyra Editor, 2010), 43-59.
- El accionar del estudiantado católico en la UNC durante la Reforma Universitaria de 1918", *Modernidades. La Historia en diálogo con otras disciplinas*, n.º 11 (agosto 2011[citado el 1º de febrero de 2025]): disponible en <https://ffyh.unc.edu.ar/modernidades/el-accionar-del-estudiantado-catolico-en-la-unc-durante-la-reforma-universitaria-de-1918/#more-101>
- Sillau Pérez, Antonio. "Los fundamentos ideológico-políticos de la intelectualidad nacionalista del Instituto Santo Tomás de Aquino (Córdoba, Argentina 1932-1945)" *Consensus*, 22 (2), (2017): 97-113.
- "Ideas políticas entre la contrarreforma universitaria de Córdoba (Argentina). Los casos de los profesores Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada (1930-1939)". *VIII Congreso sobre Historia de las universidades en América y Europa. "La Universidad hacia los retos de la investigación, inclusión y retorno social"* (Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 26-28 de noviembre de 2020).

- “Nacionalidad y catolicismo: la trayectoria ideológico-política de docentes y la repercusión en la política universitaria de Córdoba-Argentina (1930-1939): Los Casos de Nimio de Anquín y Luis Martínez Villada”, *Educação em Foco*, v. 24, n.º 42, (2021): 68-84.
- Sillau Pérez, Antonio y Juan Pablo Viola. *Intelectualidad nacionalista católica en la Argentina. El caso de la filosofía política de Nimio de Anquín (1932-1945)*. Documento de trabajo, inédito.
- Tcach, César. “Movimiento Estudiantil e intelectualidad reformista en Argentina (1918-1946)”, *Cuadernos de Historia (Santiago)*, N°37, (2021): 131-157.
- Vera de Flachs, María Cristina. “Un precedente de la reforma del ‘18: el I Congreso Internacional de Estudiantes Americanos. Montevideo 1908”, en *Movimientos Estudiantiles en América y Europa*, ed. Junta Provincial de Historia de Córdoba, Tomo I, capítulo I, (Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba: 2006), 73-114
- Vera de Flachs, María Cristina y Antonio Sillau Pérez. “Nacionalistas versus reformistas. Un estudio sobre las luchas políticas e ideológicas en la Universidad de Córdoba-Argentina- 1930-1943”, *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, Vol. 11, No 2, (2008): 307-331.
- “Universidad, Ideología y Política. Tejiendo la historia de docentes y estudiantes en el contexto de la crisis liberal argentina. 1930-1943”, en *IX Jornadas de Historia de Córdoba. Hacia los cien años de la Reforma Universitaria*, ed. Marcela González y Cristina Vera de Flachs (Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2017), 103-139.
- Vidal, Gardenia. “Antecedentes locales de la Reforma de 1918”, en *1ª Jornadas de Historia de Córdoba*, CIFYH - FFYH - UNC, 2009 (inédito).
- “Círculos Obreros de la ciudad de Córdoba, 1912-1930. Organización, propuestas, actividades, repertorios de acción colectiva”, en *Del centenario al peronismo. Dimensiones de la vida política argentina*, Comps. María Inés Tato y Martín Castro (Buenos Aires: Imago Mundi, 2010), 97-129.
- Zanca, José. Los Cursos de Cultura Católica en los años veinte: apuntes sobre la secularización, en *Prismas, revista de historia intelectual*, N° 16, (2012): 199-202.
- Zanatta, Loris. *Del estado liberal a la nación católica. Iglesia y ejército en los orígenes del peronismo. 1930-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1996.

El microcosmos universitario de la Guerra Fría Cultural entre Praga y Leiden. Organizaciones estudiantiles, acciones y discursos

The university microcosmos of the Cultural Cold War between Prague and Leiden. Student organizations, actions, and discourses

José Luis Moreno-Pérez*
Universidad de Sevilla
ORCID ID: 0000-0001-7720-7032

Recibido: 02/06/2025
Aceptado: 04/11/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10033

Resumen: La Guerra Fría se definió por una confrontación ideológica entre dos cosmovisiones antagónicas que se proyectaron en todas las esferas humanas posibles. Culturalmente, el movimiento estudiantil, estructurado en torno a grandes organizaciones, constituyó un espacio estratégico para los intereses geopolíticos de la Unión Soviética y de Estados Unidos, debido a su idealismo, capacidad de movilización y formación de futuros cuadros dirigentes. Desde esta perspectiva, el artículo realiza un análisis comparado entre la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), aliada con el bloque soviético, y la Conferencia

Abstract: The Cold War was defined by an ideological confrontation between two opposing worldviews that extended into every possible sphere of human activity. Culturally, the student movement —organized around large organizations— became a strategic space for the geopolitical interests of the Soviet Union and the United States, due to its idealism, capacity for mobilization, and training of future leaders. From this perspective, the article presents a comparative analysis between the International Union of Students (IUS), aligned with the Soviet bloc, and the International Student Conference (ISC),

*El autor es doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Sevilla. Profesor Sustituto Interino (PSI) del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Sevilla. Doña María de Padilla, s/n, 41004, Sevilla, España. jlmorenoperez8@gmail.com / jmorenop@us.es

Internacional de Estudiantes (CIE), impulsada por las delegaciones occidentales, en el marco de su actividad simultánea entre 1950 y 1969. Se evalúan sus estructuras organizativas, márgenes de influencia y estrategias de actuación, fundamentalmente de carácter discursivo, frente a los principales acontecimientos de la Guerra Fría, concebidos en este trabajo como hechos de alto impacto emocional para la juventud universitaria.

Palabras claves: Guerra Fría Cultural, organizaciones estudiantiles, Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE), Unión Internacional de Estudiantes (UIE), hechos emocionalmente impactantes de Guerra Fría.

promoted by Western delegations, within the context of their simultaneous activity from 1950 to 1969. It evaluates their organizational structures, margins of influence, and primarily discursive strategies in response to major events of the Cold War, which are conceived in this work as emotionally impactful moments for university youth.

Key words: Cultural Cold War, student organizations, International Student Conference (ISC), International Union of Student (IUS), emotionally shocking Cold War events.

Introducción

El conflicto ideológico de la Guerra Fría se proyectó en el ámbito estudiantil a través de dos mastodónticas organizaciones alineadas con las respectivas lógicas bipolares. Primero, la Unión Internacional de Estudiantes (UIE), fundada en 1946 en Praga bajo la influencia del sindicato universitario soviético y de las delegaciones de Europa del Este. Posteriormente, la Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE), creada en 1950 por uniones nacionales occidentales y establecida formalmente desde 1952 en Leiden (Países Bajos), sede de su Secretaría Técnica (COSEC)¹. Esta Guerra Fría Cultural se confirmó en febrero de 1967, cuando la revista estadounidense *Ramparts* reveló la infiltración de la *Central Intelligence Agency* (CIA) en la estructura de la CIE, por medio de la financiación subrepticia y el reclutamiento de agentes en la *United States National Student Association* (USNSA), principal delegación nacional valedora de la COSEC junto con escandinavos y británicos. Por su parte, la UIE operó también como un espacio de formación para futuros cuadros de la *Komitet Gosudárstvennoj Bezopásnosti* (KGB), como demuestra el notorio caso de Aleksandr N. Shelepin, vicepresidente de la UIE entre 1946 y 1952 y posterior jefe de los laboratorios de la inteligencia soviética en Lubianka².

¹ Altbach y Uphoff describen la rivalidad como un «microcosmos de la Guerra Fría», mientras que Vos la compara con una partida de ajedrez donde los estudiantes fueron «peones de la batalla cultural». Véanse Philip G. Altbach y Norman T. Uphoff, *The Student Internationals* (Metuchen: Scarecrow, 1973), 4 y Louis Vos, “Student movements and political activism”, en *A History of the University in Europe. Universities since 1945*, vol IV, ed. Walter Rüegg (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), 279-280.

² El espionaje de la CIA en el entorno estudiantil en Joël Kotek, *Students and the Cold War* (Londres: Palgrave Macmillan, 1996); Joël Kotek, *La jeune garde. La jeunesse entre KGB et*

El surgimiento de la CIE originó una rivalidad cimentada en dos cosmovisiones antagónicas. Si bien, tanto la CIE como la UIE compartieron estructuras similares con secretarías autónomas integradas en jerarquías claramente definidas para abordar cuestiones universitarias con una fuerte carga política³. Desde sus respectivas oficinas en Leiden y Praga, impulsaron una agenda activa centrada en los «puntos calientes» de la Guerra Fría, sustancialmente en el Tercer Mundo. Tras la Conferencia de Bandung (1955), las delegaciones afroasiáticas adquirieron un rol importante en la disputa por la orientación ideológica del movimiento estudiantil internacional. La afiliación de sus uniones nacionales se convirtió en un objetivo primordial para ambas organizaciones, las cuales desplegaron estrategias similares encaminadas a la captación y la competencia discursiva⁴. Esta dinámica revela la primacía del principio de utilidad organizativa sobre el supuesto ideal democrático proclamado en sus textos fundacionales⁵. En la práctica, la eficacia funcional prevaleció sobre los procedimientos empleados. Mientras la UIE adoptó un centralismo democrático inspirado en el modelo soviético, la CIE se inclinó por un liberalismo utilitarista de corte occidental. En ambos casos, la legitimidad de la acción (política) se midió por los resultados obtenidos, especialmente cuando intervenían los servicios de inteligencia, que respondían a las directrices del Kremlin y la Casa Blanca.

El presente artículo aborda la Guerra Fría Cultural como categoría analítica desde una doble dimensión, universitaria y geopolítica, aplicada al análisis de las organizaciones estudiantiles internacionales entre 1950 y 1969.

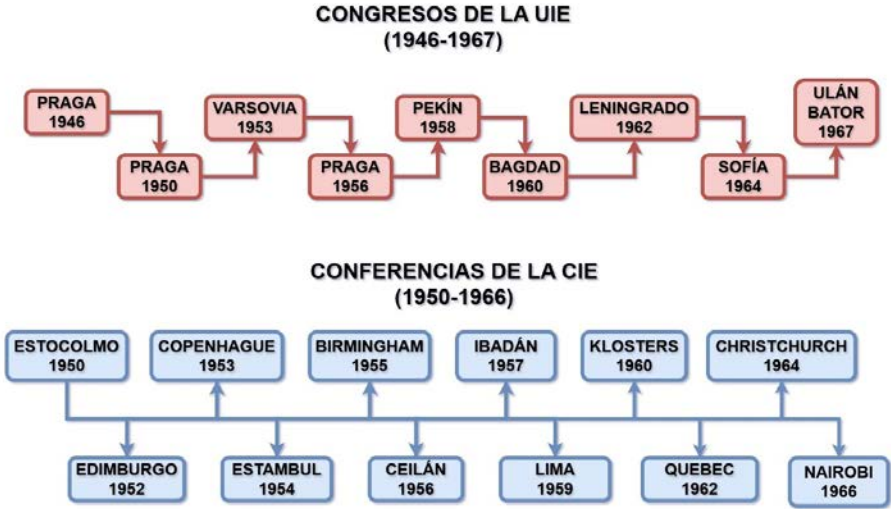
CIA 1917-1989 (París: Éditions du Seuil, 1998); Tity de Vries, "The 1967 Central Intelligence Agency Scandal: Catalyst in a Transforming Relationship between State and People", *Journal of American History*, 98, no. 4 (2012): 1075-1092; Karen Paget, *Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA's Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism* (New Haven: Yale University Press, 2015); y José Luis Moreno-Perez, *La CIA y su acción sobre el movimiento estudiantil durante la Guerra Fría (1945-1969). La Conferencia Internacional de Estudiantes*, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2024.

³ Laqua señala que, al principio, la CIE fue menos activa políticamente que la UIE, pero la Guerra Fría requirió una estrategia más política que académica. Daniel Laqua, "Student activists and international cooperation in a changing world, 1919-60", en *Internationalists in European History: Rethinking the Twentieth Century. Histories of Internationalism*, eds. Jessica Reinisch y David Brydan (Londres: Bloomsbury Publishing, 2021), 174-175.

⁴ La ofensiva y contraofensiva entre la CIE y la UIE en Joël Kotek, "Youth organizations as a battlefield in the Cold War", en *The Cultural Cold War in Western Europe 1945-1960*, eds. Giles Scott-Smith y Hans Krabbendam (Milton Park: Routledge, 2004), 168-191.

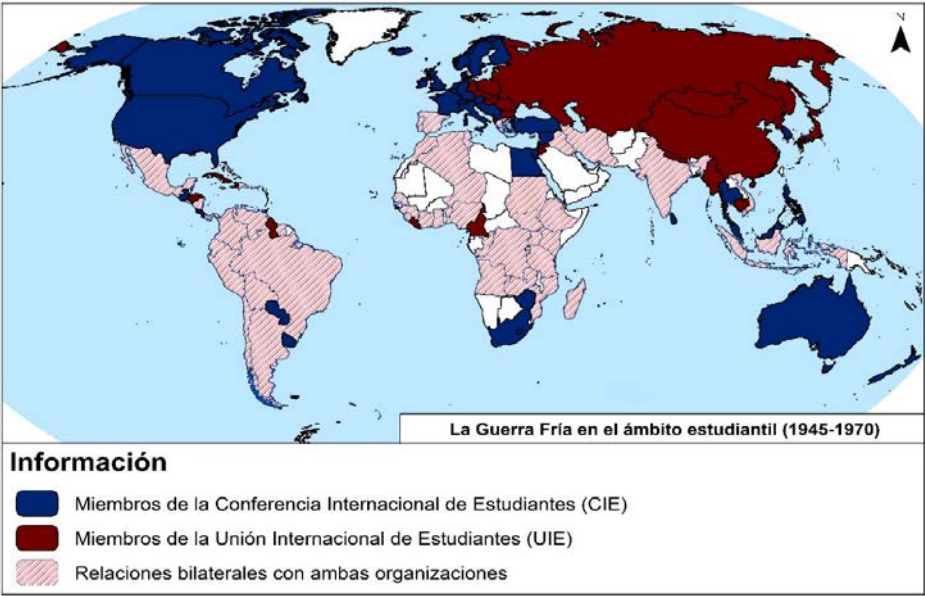
⁵ UIE, *Constitution of the International Union of Students* (Praga: UIE, 1946), 10-13 y CIE, *Carta de los Ideales de la CIE* (Leiden: COSEC, 1966), 7-13.

Figura 1. Secuencia cronológica de los congresos de la UIE y las conferencias de la CIE.



Elaboración propia.

Figura 2. Mapa sentimental de la Guerra Fría Cultural dibujado por las relaciones internacionales de las organizaciones estudiantiles.



Elaboración propia a partir de los fondos orgánicos de la CIE y la UIE (International Institute of Social History, Ámsterdam).

Este período coincide con la acción simultánea de ambas entidades⁶. Por un lado, se examina la relación institucional entre la UIE y la CIE en el marco de la diplomacia acordada en congresos y conferencias internacionales (fig. 1). Por otro, se analiza el rol ejercido por la UIE y la CIE en la activación sentimental de los jóvenes frente a determinados «hechos emocionalmente impactantes de Guerra Fría». Así sucedió con el Golpe de Praga, la Guerra de Corea, la descolonización, la revolución húngara, la crisis de los misiles cubanos, la lucha por los derechos civiles afroamericanos, la Guerra de Vietnam y la Primavera de Praga, entre otros. En este micronivel de movilización, los procesos enmarcadores permitieron a los universitarios construir vínculos emocionales mediante su percepción sociopolítica y cultural, facilitando la identificación de aliados, adversarios, objetivos y estrategias de actuación⁷. Como sostiene Carrillo-Linares, «para mover, primero hay que conmover», principio que sintetiza el poder sugestivo de toda movilización que se precie⁸. La apelación emocional a estas situaciones de la Guerra Fría por parte de la CIE y la UIE contribuyó a generar las circunstancias que favorecieron la movilización estudiantil durante los *Global Sixties*.

La fractura interna de la UIE, escenificada tras el Golpe de Praga y el conflicto diplomático entre Tito y Stalin, delineó un mapa sentimental del estudiantado internacional, dividido en dos bloques (fig. 2). Mas, las posiciones de los sindicatos nacionales no siempre respondieron a una rígida lectura bipolar. Numerosas delegaciones, en particular de África, Asia y América Latina, mantuvieron relaciones bilaterales, priorizando respuestas pragmáticas a los problemas académicos de sus miembros por encima de los alineamientos ideológicos⁹.

⁶ La noción de Guerra Fría Cultural es clave para comprender las dinámicas bipolares, especialmente en la historiografía anglosajona, donde los *Intelligence Studies* han atendido la relación entre *Soft Power*, diplomacia cultural y servicios de inteligencia. Véanse Frances Stonor Saunders, *The Cultural Cold War. The CIA and the World of Arts and Letters* (Nueva York: New Press, 1999); Giles Scott-Smith, *The Politics of Apolitical Culture. The Congress for Cultural Freedom and the Political Economy of American Hegemony 1945-1955* (Milton Park: Routledge, 2002); y Hugh Wilford, *The Mighty Wurlitzer: How the CIA Played America* (Cambridge: Harvard University Press, 2009).

⁷ Los movimientos sociales y sus repertorios de acción colectiva en Doug McAdam, John D. McCarthy y Mayer N. Zald, coords., *Movimientos sociales, perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales* (Madrid: Istmo, 1999).

⁸ Alberto Carrillo-Linares, *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2008), 20.

⁹ Una aproximación más detallada del mapa sentimental construido por la CIE y la UIE, sus áreas de influencia y el posicionamiento de los estudiantes españoles en José Luis More-

En suma, el objetivo de este artículo es examinar el comportamiento de la Guerra Fría en la escala específica del movimiento estudiantil articulado en organizaciones internacionales. Para ello, se adopta un enfoque metodológico comparativo que evalúa las estrategias de actuación y los discursos formulados por la UIE y la CIE en la dialéctica que mantuvieron entre 1950 y 1969. El final de este período marcó la disolución de la CIE, desacreditada ante sus afiliados tras la revelación de la injerencia de Langley y debilitada económicamente por la falta de recursos crediticios. La investigación se basa en una amplia pluralidad de fuentes primarias, entre las que destacan los fondos orgánicos de ambas organizaciones estudiantiles, conservados íntegramente en el *International Institute of Social History* (IISH) de Ámsterdam, así como sus principales publicaciones seriadas y monográficas. Asimismo, se han incorporado varios testimonios orales (entrevistas) y escritos (memorias) de algunos protagonistas involucrados en la política universitaria de la época.

Entre la bipolarización inicial y los problemas comunes de la descolonización

La aparición de la CIE significó una reorientación de la política de la UIE. En estas lógicas de actuación, las oficinas de Praga elaboraron un discurso inserto en la retórica oficial de la primera etapa de la Guerra Fría, respaldado por reveladoras publicaciones como *U.S. Education in crisis*. Este monográfico definió al sistema educativo estadounidense como un instrumento al servicio de la propaganda ideológica occidental:

Asistimos a un espectáculo que es relativamente nuevo en la educación de los Estados Unidos con la práctica de pronunciar importantes discursos políticos utilizando el campus como foro. Churchill pronunció su charla sobre el Telón de Acero en el Westminster College de Missouri; el plan Marshall fue lanzado oficialmente en Harvard por el general que le dio nombre. La Universidad de California ha sido la plataforma para varios discursos importantes sobre formulación de políticas pronunciados por Truman y Acheson. Los periódicos estudiantiles indican que las ceremonias oficiales en las universidades se han convertido en meras plataformas para discursos sobre la última fase de la política exterior estadounidense por parte de generales, almirantes y

no-Pérez, "Dualidad ideológica de Guerra Fría. Unión Internacional de Estudiantes y Conferencia Internacional de Estudiantes. Posicionamiento de los universitarios españoles", en *La Historia habitada: Sujetos, procesos y retos de la historia contemporánea del siglo XXI. Actas del XV congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, eds. Francisco Acosta, Ángel Duarte Monserrat, Elena Lázaro y María José Ramos Rovi (Córdoba: Editorial de la Universidad de Córdoba, 2023), 1288-1292.

funcionarios gubernamentales, incluido el propio presidente. Los antiguos defensores del no partidismo y la objetividad en las instituciones educativas se han convertido en defensores de esta nueva forma de diplomacia total. Es obvio que estos señores están empleando las instituciones educativas como instrumentos clave en la guerra fría¹⁰.

La emisión del discurso de Guerra Fría respondió a la crisis interna que atravesaba la UIE tras la fundación de la CIE, respaldada logísticamente por sindicatos anglosajones y escandinavos que ejercían una notable influencia sobre otras delegaciones. En estas coordenadas, la creación de la COSEC, acordada en la Conferencia de Edimburgo (1952) como paso decisivo para consolidar la estructura organizativa de la CIE, motivó a una declaración oficial por parte de la Secretaría de la UIE. En ella se denunciaba la actitud adoptada por la CIE, que, lejos de mostrar voluntad de entendimiento, se negó a acudir a Praga para dialogar sobre iniciativas colectivas como las actividades deportivas y los intercambios universitarios¹¹. Esta situación refrenda la tónica dominante en los primeros encuentros, o más bien desencuentros, entre ambas entidades estudiantiles internacionales.

Las reacciones al discurso bipolar promovido desde Praga encontraron eco en algunas delegaciones de la CIE, entre ellas la *Yugoslav Union of Students* (YUS), expulsada de la UIE en 1948 tras la separación de Yugoslavia de la *Kominform*, una decisión adoptada unilateralmente por el Comité Ejecutivo, que, al no esperar la celebración del siguiente congreso, privó al resto de delegaciones de la posibilidad de pronunciarse. En 1952, con este antecedente aún presente en la memoria más inmediata de los universitarios yugoslavos, la YUS denunció los obstáculos derivados de la férrea postura ideológica de la UIE, que dificultaban atender las necesidades más acuciantes del estudiantado:

La Conferencia de Edimburgo fue una continuación de la Conferencia de Estocolmo, en la que se establecieron ciertos principios sobre los problemas estudiantiles más importantes y se sugirieron algunas posibilidades prácticas de cooperación entre diferentes organizaciones estudiantiles. Ha sido evaluado favorablemente y sus decisiones han sido aceptadas por muchas organizaciones que no estuvieron representadas. La UIE no sólo se negó a tener ninguna relación con la conferencia de Estocolmo, sino que incluso la calificó de peligrosa para la unidad estudiantil¹².

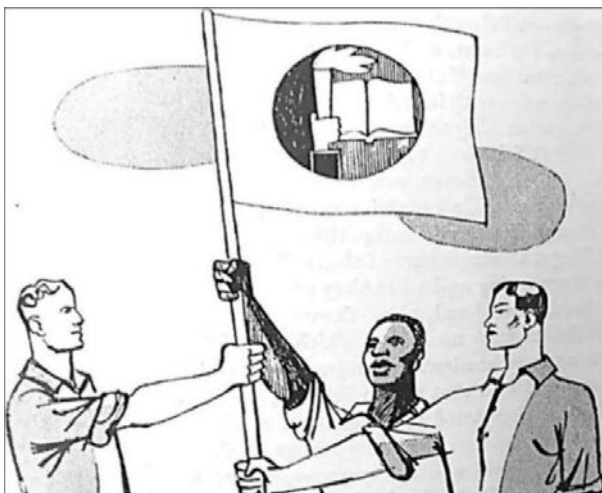
¹⁰ UIE, *U.S. Education in crisis* (Praga: UIE, 1950), 43.

¹¹ International Institute of Social History (IISH), *International Union of Students Collection (1946-1970)*, 113. IUS Circulars (1951), Declaration of the IUS Secretariat with the occasion of the Edinburgh Conference (24-12-1951).

¹² YUS, *The International Union of Students and the Kominform* (Belgrado: YUS, 1952), 17.

Las tensiones internas de la UIE se agudizaron con la desafiliación sucesiva de importantes asociaciones nacionales, como las de Suecia, Dinamarca, Francia, Estados Unidos y Reino Unido. En consecuencia, quedó reducida a los países alineados con la Unión Soviética –Polonia, Checoslovaquia, Hungría, Albania, República Democrática de Alemania (RDA), Bulgaria y Rumanía–, junto con algunas delegaciones de América Latina, caso de la Confederación Universitaria de Bolivia (CUB), con la que mantuvo varios programas de cooperación sobre la alfabetización de las poblaciones indígenas andinas, y la sección comunista de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH)¹³. En un intento por proyectar una imagen de unidad, la UIE realizó un balance de sus primeros años de existencia. Con este fin, publicó *This is the IUS*, un libro de carácter propagandístico difundido entre los estudiantes de todo el mundo. La obra resumía las actividades de una organización que afirmaba representar a 3.500 universitarios de 54 países, bajo los principios de unidad y solidaridad (fig. 3). Con el propósito de atraer a las naciones afroasiáticas, a las que reconocía un papel central en el panorama internacional, la UIE se presentaba como una entidad abierta y comprometida con

Figura 3. La unidad estudiantil internacional bajo la bandera de la UIE (1949).



Fuente: Hemeroteca de la UIE (International Institute of Social History, Ámsterdam).

¹³ La UFEH estaba escindida en dos corrientes. Por un lado, el núcleo duro, compuesto por veteranos como Manuel Tuñón de Lara y Ricardo Muños Suay, estrechamente ligados al Partido Comunista de España (PCE). Por otro, el sector juvenil crítico representado por Nicolás Sánchez-Albornoz, Manuel Lamana y Carmelo Soria. La cercanía al PCE explica que figuras destacadas del primer grupo, como Luis Azcárate, pasaran a dirigir la UIE. Véase su testimonio biográfico en Luis Azcárate, *Memorias de un republicano* (Madrid: Taurus, 2008), 147-148.

sus causas, apariencia que procuraba reforzar en eventos como los Festivales Mundiales de la Juventud y los congresos internacionales¹⁴.

Los festivales eran eventos multitudinarios organizados conjuntamente por la UIE y su entidad homóloga en el ámbito juvenil, la Federación Mundial de la Juventud Democrática (FMJD)¹⁵. En esencia, estos encuentros eran una herramienta sobresaliente del aparato propagandístico del *Soft Power* soviético, encaminada a captar la adhesión de los jóvenes a escala global. La UIE utilizó los festivales como plataformas para estrechar vínculos con los sindicatos estudiantiles afroasiáticos, inmersos, al igual que sus gobiernos nacionales, en la «partida de ajedrez bipolar». En este sentido, adquiere significado el testimonio oral de Marek Czajkowski, estudiante polaco de Matemáticas en la Universidad de Łódź durante la década de 1960, sobre su participación en estos encuentros juveniles:

La celebración del Festival Mundial de la Juventud en Varsovia en 1955 reflejó la sintonía entre la *Zrzeszenie Studentów Polskich* (ZSP), organización controlada por el partido gobernante en la República Popular de Polonia desde 1950, y la UIE. Gracias al sistema de becas impulsado por esta última, el evento logró reunir a jóvenes de diversos países del mundo. A título personal, me llamó especialmente la atención la numerosa presencia de estudiantes africanos. Sin embargo, para nosotros lo más importante eran los aspectos culturales generados a partir de estos encuentros. Procurábamos mantenernos al margen de los dirigentes de la ZSP. Veíamos en la organización una oportunidad para fomentar el turismo universitario, relacionarnos con estudiantes extranjeros y participar en actividades como el teatro juvenil¹⁶.

El relato de Markiem pone de relieve cómo los Festivales Mundiales de la Juventud funcionaron como espacios de sociabilidad entre universitarios de distinta procedencia geográfica, al servicio de los intereses de la UIE y de sus delegaciones colaboradoras, como la polaca. Las relaciones estaban promovidas desde instancias superiores, es decir, mediante organizaciones estudiantiles alineadas con el dirigismo soviético impregnado en el lado oriental del *Iron Curtain* y su visión de la Guerra Fría Cultural. El fin último era claro: ejercer influencia sobre las jóvenes generaciones del mundo posbélico, con especial atención a los estudiantes procedentes de los países recientemente descolonizados. En esta misma línea, adquiere sentido la creación, en 1960, de la Universidad de la Amistad de los Pueblos Patrice

¹⁴ UIE, *This is the IUS* (Praga: UIE, 1949), 62.

¹⁵ Para ampliar sobre los festivales juveniles véase Pia Koivunen, *Performing Peace and Friendship. The World Youth Festivals and Soviet Cultural Diplomacy* (Berlín: De Gruyter, 2022).

¹⁶ Entrevista a Markiem Czajkowski (07-01-2021).

Lumumba, por orden del gobierno soviético, con el fin de promover la cooperación multinacional.

Mientras tanto, la CIE estaba más centrada en consolidar su estructura orgánica que en los «salmos» de la Guerra Fría. No obstante, pronto surgieron las primeras tensiones institucionales. En 1953, la COSEC expresó su desacuerdo con el contenido del artículo titulado *Glass, Hats, US State, and the Leiden Secretariat*, publicado en el *IUS News Service* el 15 de febrero de ese año. En Leiden se lamentó el tono malintencionado del texto e instó a sus delegaciones a ignorar las acusaciones, afirmando: «no creemos que sea el deseo de las uniones nacionales que la COSEC se enmarañe en controversias inútiles al contestar a cada una de las insinuaciones contenidas en este material de la UIE»¹⁷.

El distanciamiento entre ambas organizaciones explica que la primera participación de un delegado de la UIE en una conferencia convocada por la COSEC no tuviera lugar hasta 1955, en la de Birmingham. En este foro, el estudiante indio Harish-Chandra, delegado de la UIE para asuntos de descolonización, expresó la necesidad de establecer bases mínimas de cooperación que abordaran los problemas universitarios, en especial en los países recientemente independizados¹⁸. Su intervención reflejaba el interés de la UIE por las delegaciones afroasiáticas, en el trasfondo de la Conferencia de Bandung, que, como es sabido, supuso un hito en la conciencia antioccidental. Estas naciones se convirtieron en piezas clave del ajedrez, y la COSEC estaba decidida a jugar la partida.

La descolonización fue el tema que propició una aproximación entre la UIE y la CIE, aunque esta unión respondió más a intereses ideológicos que a una sincera voluntad de colaboración por parte de sus dirigentes. Ambas organizaciones, con agendas políticas propias, intentaron aprovechar el colonialismo como punto de convergencia, aunque su compromiso con la causa estuvo condicionado por las dinámicas de la Guerra Fría, lo que afectó tanto a su autenticidad como a su efectividad. La CIE continuó considerando a la UIE como una organización «cripto-comunista». Delegaciones influyentes dentro de la COSEC, como la británica *National Union of Students* (NUS), inicialmente favorable a la cooperación, se mostró reticente a las intenciones de colaboración de la UIE contra el colonialismo. Fred Jarvis, presidente del sindicato

¹⁷ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 53. COSEC Circulars (1952-1954). Circular n. 74/1953 (01-04-1953).

¹⁸ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 164. Files concerning the United States of America. Council Meeting in Sofia (1955).

británico entre 1952 y 1954, sostuvo que no era casualidad que los cambios en la política de la UIE coincidieran con las directrices de la política exterior soviética, dado que sus dirigentes carecían de autonomía real. Jarvis calificó la política anticolonial de Praga como un gesto hipócrita, pues si realmente se oponían al colonialismo, habrían respaldado las aspiraciones nacionales de los países de Europa del Este, en lugar de sostener restringidos sistemas políticos y académicos bajo el manido concepto de la democracia popular¹⁹.

La Conferencia de Ibadán (Nigeria), convocada por la CIE en 1957, representó un nuevo desencuentro. El delegado de la UIE se retiró anticipadamente en protesta por los discursos de la COSEC, que denunciaban el centralismo soviético. Paralelamente, la CIE utilizó distintos acontecimientos de Guerra Fría como herramientas de agitación emocional en el movimiento estudiantil internacional, intensificando así la polarización:

La UIE es un organismo centralizado y apto para convertirse en un instrumento político de una ideología partidaria y ser dominada por fuerzas ajenas al movimiento estudiantil. Esto se hizo evidente, especialmente, por su pasiva actitud adoptada al tiempo de la inmolación de los estudiantes en Checoslovaquia en 1948 y la expulsión de la Unión de Estudiantes de Yugoslavia, del seno de la UIE, llevada a cabo en 1950, reflejo directo de la política de la Kominform en esa época. El silencio de la UIE cuando tuvo lugar la desaparición de 420 profesores y estudiantes en Alemania Oriental y la indiferencia demostrada ante los atropellos y ejecuciones en masa de los estudiantes durante la insurrección en Hungría (1956), confirmaron aún más esta convicción²⁰.

La enemistad se intensificó tras la estela de Ibadán. En 1958, las delegaciones estudiantiles de Bulgaria y la Unión Soviética rechazaron la propuesta de la CIE de enviar una delegación a Europa Oriental para entrevistarse con los líderes estudiantiles locales. Aunque desde la COSEC se presentó la iniciativa como un gesto de cooperación, la respuesta de la UIE fue categóricamente negativa²¹. Como muestra de descontento, Leiden no envió representantes al Congreso de Pekín, convocado para septiembre de ese mismo año. Este iceberg experimentó un timorato deshielo en 1959, con ocasión de

¹⁹ CIE, *Fines y objetivos: estudio del papel de las organizaciones estudiantiles nacionales e internacionales* (Leiden: COSEC, 1956), 48-49. Sobre la experiencia personal al frente de la NUS, véanse sus memorias en Fred Jarvis, *You Never Know Your Luck. Reflections of a Cockney Campaigner for Education* (Londres: Grosvenor House Publishing Limited 2014), 35-72.

²⁰ CIE, *Nigeria '57. La historia de la Séptima Conferencia Internacional de Estudiantes* (Leiden: CIE, 1957), 4.

²¹ IISH, *International Student Conference Archives (1950-1969)*, 1210. Serie Supervision Committee Meetings (1957-1960). Report by Hans Dall on the ISC delegation to Eastern Europe (24-01-1958).

la Conferencia de Lima. Ante la posibilidad de que la CIE afianzara su influencia sobre el movimiento estudiantil latinoamericano, la UIE decidió optar por enviar una delegación calificándola como «vástago de la Guerra Fría» cuyos dirigentes solo intentaban «perpetuar y profundizar la escisión existente entre los estudiantes del mundo»²².

El posicionamiento ante los primeros conflictos globales

La UIE fue la primera organización en adoptar un posicionamiento en el orden bipolar, debido a su mayor recorrido institucional. Utilizó episodios como la división alemana y la Guerra de Corea para reforzar su proyección internacional. En el primer caso, en febrero de 1952, denunció ante el canciller Konrad Adenauer la prohibición de sus actividades en la República Federal de Alemania (RFA), comparando la situación con otros regímenes autoritarios como la dictadura franquista en España. Josef Grohman, secretario de la UIE, argumentó que la medida suponía un ataque a la Declaración de los Derechos Humanos y el principio de libre intercambio²³. Frente a este posicionamiento, desde 1954, la CIE tomó partido en la división alemana por medio de su Comisión de Estudio e Información (CEI), encargada de inspeccionar la ausencia de la libertad académica y de autonomía universitaria en contextos de escasas oportunidades políticas²⁴. La fractura estudiantil se manifestó en la postura de las organizaciones. Mientras la UIE mantuvo estrechos vínculos con la RDA, organizando en Berlín Oriental eventos multitudinarios como el III Festival Mundial de la Juventud y los IX Juegos Universitarios, la CIE apoyó institucionalmente a la RFA, calificando a su sindicato nacional como una delegación preferente en su actividad en Europa.

En cuanto a la Guerra de Corea, el primer gran conflicto tipo de la Guerra Fría, el segundo Congreso de la UIE, celebrado en Praga en agosto de 1950, marcó las primeras demostraciones entusiastas con la causa norcoreana. Apenas dos meses después del inicio de la intervención militar estadounidense, las delegaciones afines al bloque socialista corearon lapidarias

²² UIE, *Informe de la delegación de la UIE sobre la VIII CIE* (Praga: UIE, 1959), 2.

²³ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 114. IUS Circulars (1952). Correspondence of IUS Secretariat to Prime Minister Federal Government West Germany (1902-1952).

²⁴ Como resultado de los primeros trabajos de campos de la CEI en la RDA se encuentra la publicación de CIE, *Informe sobre la Educación Superior en Alemania Oriental* (Leiden: COSEC, 1955).

consignas como «Sta-lin, Sta-lin, Sta-lin» y «Yanquis fuera de Corea». En este escenario, Grohman pronunció un discurso ideologizado:

Los estudiantes democráticos del mundo regocijan por la expansión continuada de las fuerzas de la paz través del mundo, encabezada por el primer defensor de la paz, la Unión Soviética, que, encabezada por el glorioso Partido Comunista de la Unión Soviética y siguiendo la política del genio del Generalísimo Stalin, lucha por la paz mundial y, por consiguiente, los intereses más elevados de todos los estudiantes democráticos del mundo²⁵.

La UIE manejó como principal argumento el imperialismo estadounidense, al que presentaba como una amenaza constante, cuyas «garras de águila» buscaban imponerse como potencia hegemónica mundial. En abril de 1952, acusó públicamente a Estados Unidos de encarnar el «más inmoral imperialismo», señalando el uso de armas bacteriológicas durante la Guerra de Corea. Desde Praga, tales acciones fueron calificadas como atrocidades inconcebibles para una mente sana, en abierta violación de las convenciones internacionales que prohibían la guerra bacteriológica. Esta línea discursiva fue retomada más adelante, con renovada intensidad, ante la intervención estadounidense en Vietnam y el uso del napalm²⁶.

En el otro lado, la primera intervención de la CIE en un conflicto de Guerra Fría, más allá de la cuestión alemana, se produjo con motivo de la Revolución húngara de 1956. La COSEC condenó el silencio de la UIE ante los acontecimientos y emprendió acciones concretas en apoyo a los universitarios húngaros refugiados. Desde Leiden, se recibieron numerosas muestras de solidaridad por parte de distintas uniones nacionales. Por ejemplo, el sindicato austriaco organizó campañas de voluntariado y recaudación de fondos para acoger a los exiliados húngaros²⁷.

En cualquier caso, el primer conflicto de envergadura por el liderazgo estudiantil internacional se manifestó con especial intensidad durante el proceso descolonizador argelino. La guerra de independencia contra Francia (1954-1962) captó la atención simultánea de Leiden y Praga, no solo por su

²⁵ UIE, *15 años de la UIE* (Praga: UIE, 1966), 10.

²⁶ IISH, *International Union of Students Collection (1946-1970)*, 114. IUS Circulars (1952). Documentation and evidence on the use of bacteriological warfare in Korea and Northeast China (April 1952).

²⁷ IISH, *International Student Conference Archives (1950-1969)*, 55. COSEC Circulars (1956). Circular n. 12/1956-57. Situación de los estudiantes húngaros (09-11-1956) y 56. COSEC Circulars (1957). Circular n. 32/1956-57. International Relief Programme for Hungarian Students (11-02-1957) y Circular n. 46/1956-57. Disolución del Comité Coordinador para Socorro Internacional para Estudiantes Húngaros (24-04-1957).

fuerte carga simbólica y emocional, sino también por su relevancia geopolítica. En este último punto, la Unión Soviética interpretaba la revolución argelina como una causa justa del Tercer Mundo frente a la injerencia occidental, mientras que, para Estados Unidos, suponía una oportunidad estratégica para deteriorar a Francia mediante el colapso de su vetusto imperio colonial. La Guerra Fría era un conflicto entre dos superpotencias, donde el resto de los países estaban invitados a participar como actores de reparto.

La prolongación de la guerra permitió a ambas organizaciones desplegar estrategias de apoyo, canalizadas por la *Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens* (UGEMA), fundada en julio de 1955 por jóvenes argelinos en Francia y marcada por una fuerte identidad anticolonial. A partir de 1956, coincidiendo con el aumento de la represión bajo el mando del general Raoul Salan, la UGEMA solicitó el respaldo internacional de la UIE y la CIE, que inmediatamente activaron sus redes de solidaridad. Para las autoridades francesas, el sindicato argelino era una extensión del Frente de Liberación Nacional (FLN), lo que motivó su persecución, la detención de dirigentes y el cierre sistemático de sus sedes²⁸.

Tras el conflicto armado, la UIE consideró la victoria de la revolución argelina como un paradigma del antiimperialismo africano, cuya experiencia debía servir de modelo para otros procesos de descolonización. Mantuvo su apoyo a los universitarios argelinos en la lucha por la autodeterminación, la independencia nacional y la emancipación económica. En octubre de 1963, las oficinas de Praga emitieron un comunicado alertando sobre los intentos del imperialismo estadounidense y francés de desestabilizar la recién fundada República Democrática Argelina desde Marruecos. Por ello, reiteró su respaldo al gobierno de Ben Bella e instó al estudiantado internacional a intensificar la lucha contra cualquier forma de agresión imperialista. Estos pronunciamientos se acompañaron de iniciativas concretas, como el programa de alfabetización, concebido como parte de una revolución cultural destinada a erradicar los vestigios coloniales mediante la educación²⁹.

La CIE también expresó su solidaridad con la UGEMA, apoyando sus repertorios de acción, como las huelgas de exámenes en respuesta a la negativa francesa de permitir el retorno de los universitarios argelinos mediante la can-

²⁸ Los testimonios de la UGEMA en Clément M. Henry, *Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens (1955-1962): Témoignages* (Argel: Casbah Éditions, 2010).

²⁹ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 125. IUS Circulars (second half past year of 1963). Defend the Algerian revolution. Statement of the IUS Secretariat (30-10-1963) y 127. IUS Circulars (second half past year of 1964). Relationship with Algerian People's Democratic Republic (06-07-1964).

celación de los visados. En la Conferencia de Ceilán (1956), la primera celebrada fuera de las fronteras europeas con la finalidad de estrechar los lazos con el mundo afroasiático tras la Conferencia de Bandung, la CIE emitió un manifiesto donde exigió la liberación de estos jóvenes, así como el acceso a una educación gratuita y democrática. La denuncia quedó circunscrita al arresto de Mohamed Khemisti, entonces presidente de la UGEMA y futuro ministro de Asuntos Exteriores de Ben Bella, en Montpellier. Las oficinas de Leiden articularon una masiva protesta internacional donde intervinieron distintas delegaciones afiliadas. Los británicos enviaron una carta de condena al ministro francés de Relaciones Exteriores, Christian Pineau; la *Union Nationale des Étudiants de France* (UNEF) exigió las garantías judiciales en el trascurso del procedimiento; y las delegaciones de Marruecos y Túnez recurrieron al panarabismo, encabezando diversas manifestaciones, incluida una en el Barrio Latino de París³⁰.

Los límites efectivos del espíritu de la Coexistencia Pacífica

A comienzos de la década de 1960, el movimiento estudiantil internacional seguía marcado por las profundas discrepancias institucionales. El clima de tensión se evidenció en las palabras de Walter Tarnopolsky, vicepresidente del sindicato canadiense, quien acudió como observador al Congreso de la UIE en Bagdad en 1960. En *El Estudiante*, principal revista de la CIE publicada en distintos idiomas para alcanzar un amplio número de suscriptores, Tarnopolsky describió un panorama caracterizado por el afianzamiento de dos bloques irreconciliables. Criticó las descalificaciones de varios dirigentes de la UIE, quienes acusaban a la COSEC de actuar como un instrumento al servicio de los «círculos militaristas e imperialistas estadounidenses»³¹.

A pesar del tono distante, ambas organizaciones desplegaron acciones encaminadas a un supuesto espíritu más diplomático, en sintonía con el orden mundial dibujado por la Coexistencia Pacífica. En la Conferencia de Lima (1959), la CIE propuso la *Round Table Conference* (RTC) en Basilea para el año siguiente³². El evento respondía al interés de ampliar la red de uniones

³⁰ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 56. COSEC Circulars (1957). Circular n. 32/1956-57. University situation in Algeria (12-02-1957) y Circular n. 10/1957-58. Argelia (11-12-1957).

³¹ Walter Tarnopolsky, "Perro faldero del imperialismo... por tu boca hablan los promotores de la Guerra Fría", *El Estudiante*, no. 1 (enero 1961): 24-26.

³² CIE, *Resoluciones de la Octava Conferencia Internacional de Estudiantes* (Leiden: COSEC, 1959), 11.

nacionales alineadas con la órbita de Leiden. El nuevo concierto internacional, marcado por el acercamiento entre Estados Unidos y la Unión Soviética, propició un nuevo escenario. La CIE, mediante la RTC, proyectaba la imagen de una organización comprometida con el diálogo entre entidades de orientaciones políticas diferentes, en pro del bienestar del estudiantado mundial.

La RTC se celebró con el objetivo de trasladar un mensaje de compromiso por parte de los asistentes en torno a temas centrales para la vida universitaria. El espíritu de la Coexistencia Pacífica, escenificado institucionalmente en la visita de Nikita Jrushchov a Dwight D. Eisenhower en Camp Davis, también impregnó el desarrollo de la mesa redonda estudiantil. En Basilea se expresó la voluntad de colaborar con la UIE con el propósito de adoptar una respuesta común ante los desafíos impuestos por el apartheid sudafricano, la segregación racial en los Estados Unidos y la represión dictatorial en América Latina, entre otros asuntos. Sin embargo, al igual que en la esfera gubernamental, los resultados fueron limitados por la rigidez de las posiciones ideológicas.

El 14 de abril de 1960, el secretario general Hans Dall convocó oficialmente la RTC, presentándola como un «paso constructivo y positivo hacia la realización de la comprensión y la cooperación entre todos los estudiantes del mundo»³³. La COSEC cursó invitaciones a sus miembros, incluyendo las organizaciones afiliadas a la UIE. La mesa redonda se celebró del 17 al 19 de agosto de 1960 en la Universidad de Basilea, sede elegida por la neutralidad suiza y su reconocido papel mediador en conflictos internacionales. La iniciativa fue bien acogida por el sindicato estadounidense, una de las delegaciones occidentales más reticentes al diálogo con la UIE. Los nuevos tiempos de Coexistencia Pacífica daban prioridad al entendimiento institucional, aunque este fuera más fingido que sincero. La organización formal recayó en la delegación suiza como anfitriona, pero la USNSA asumió la financiación mediante las fundaciones filantrópicas pantalla (*screen foundations*) empleadas por la CIA para sufragar actividades en el marco de la Guerra Fría Cultural. La unión estudiantil norteamericana aportó la cantidad de 700 dólares, equivalentes a 7.338,79 dólares actuales, procedentes de la infraestructura monetaria creada en Langley³⁴.

³³ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 60. COSEC Circulars. Between January and June (1960). Letter of Hans Dall to delegation members about Round Table Conference (14-04-1960).

³⁴ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 121. Round Table on World Student Unity (1960). Correspondence of Norman W. Kingsbury (COSEC) to Isabel S. Marcus (USNSA) (22-07-1960) y Correspondence of Richard M. Miller (USNSA) to Norman W. Kingsbury (COSEC) (08-08-1960).

Ante el protagonismo estadounidense, la delegación soviética notificó su negativa a participar en la RTC, argumentando que había identificado un marcado sesgo discursivo y programático en el tratamiento de los principales hechos de la Guerra Fría. El presidente del Consejo Estudiantil de la Unión Soviética, E. Bugrov, criticó la iniciativa por su «carácter partidista», al no haberse contado con la participación de la UIE en su organización. Desde Praga, la propuesta fue recibida con desconfianza, interpretándose como un proyecto excesivamente tutelado por la COSEC³⁵. Esta percepción se vio reforzada por la coincidencia de sede con la Conferencia de Klosters -ciudad también perteneciente a Suiza- y, sobre todo, por el origen estadounidense de la financiación. Aunque la UIE, al igual que la mayoría de las delegaciones nacionales, por el momento no tenía conocimiento del respaldo encubierto de la Agencia, el hecho de que un encuentro orientado a la cooperación estudiantil estuviera sufragado por la USNSA bastó para anticipar, desde sus lógicas interpretativas, la orientación política de las decisiones que se adoptarían en la mesa redonda. Como señaló Van Maanen, un prominente dirigente del sindicato universitario neerlandés durante los años cincuenta y sesenta, la RTC fue un proyecto condenado al fracaso desde el momento en que la UIE rechazó su participación³⁶.

En Leiden se cuestionó la postura de la UIE, especialmente por parte de las delegaciones que habían apostado por superar las fricciones ideológicas en favor de las necesidades académicas. Mariken Vaa, vicepresidente internacional del sindicato noruego, lamentó que la decisión de las oficinas de Praga imposibilitara cualquier avance hacia un entendimiento mutuo. Más contundente fue Jacques Gerin, presidente de la delegación canadiense, quien calificó dicha actitud como una «oposición deplorable a la cooperación», pues profundizaba la fragmentación del movimiento estudiantil internacional. El dirigente canadiense cuestionó si la UIE era algo más que una entidad definida por su oposición sistemática a la CIE, sugiriendo que el Kremlin ejercía un control directo sobre sus decisiones. Como argumento, aludió al silencio mostrado ante la ejecución de jóvenes húngaros participantes en la revolución de 1956³⁷.

³⁵ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 121. Round Table on World Student Unity (1960). Correspondence of E. Bugrov (Student Council of the USSR) to COSEC (22-06-1960).

³⁶ Gert van Maanen, *The International Student Movement: History and Background* (La Haya: International Documentation and Information Centre, 1966), 174-175.

³⁷ Mariken Vaa, "La Mesa Redonda sobre Unidad Estudiantil", *El Estudiante*, no. 6 (julio 1960): 1 y Jacques Gerin, "Una oposición deplorable en vísperas de la Mesa Redonda sobre Unidad Estudiantil Mundial", *El Estudiante*, no. 7 (agosto 1960): 31.

La RTC corrobora que la politización de las relaciones entre la CIE y la UIE, enmarcada en la lógica de la Guerra Fría, continuó siendo una constante. El Congreso de Leningrado, organizado por la UIE en 1962 y cuyos delegados fueron acogidos cálidamente por Jrushchov³⁸, revela las dificultades para alcanzar la unidad del movimiento estudiantil internacional articulado en torno a las organizaciones. Entre los sectores más conservadores de la CIE y el ala izquierda de la UIE se situaba un espectro de uniones nacionales cuyas posiciones fluctuaban con una afiliación que no respondía necesariamente a la adscripción ideológica fija. De hecho, en el seno de la CIE comenzaba a manifestarse una fractura entre delegaciones de izquierdas y otras de orientación relativamente moderada, cuyas diferencias se centraban en el modo de entender las relaciones internacionales. El bloque de la izquierda más combativa frente a las injusticias, integrado principalmente por los sindicatos latinoamericanos, defendía una política activa de colaboración con la UIE. Frente a esta visión se situaban otros miembros de orientación más circunspecta y con mayor peso institucional en la COSEC, como los neerlandeses y los escandinavos, opuestos a cualquier proyecto conjunto tras el desencuentro de Basilea.

En este contexto de divergencias en las interioridades de la CIE, cabía esperar que la UIE, en lugar de mantener un tono confrontativo, adoptara una actitud conciliadora que le permitiera atraer a los sectores disconformes con la línea oficial de Leiden. Una estrategia lógica habría sido promover cooperaciones retomando el formato de la mesa redonda. Sin embargo, el discurso oficial, lejos de tender puentes, intensificó las críticas contra la dirección de la COSEC. Jiří Pelikán, universitario checoslovaco y secretario de la UIE desde 1956, declaró que «en general, los estudiantes ya no defienden simplemente la libertad académica dentro de los muros de la universidad, sino que defienden la libertad de todo su pueblo»³⁹. En efecto, el énfasis en la acción política extramuros de la academia marcó el tono de las resoluciones adoptadas en Leningrado y, en gran medida, constituía una postura que aún no había sido plenamente asumida por la CIE.

³⁸ El 18 de agosto de 1962, Jrushchov envió un telegrama a los delegados del Congreso, destacando el papel político universitario: «La participación de los estudiantes en todas partes del mundo tiene una importancia excepcional. La lucha por la paz sólo puede tener éxito cuando los pueblos luchan por ella. Por tanto, a ustedes, jóvenes, agradezco enormemente su determinación de acción». IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 39. Seven Congress, Leningrad (1962). Message from Jrushchov (18-08-1962).

³⁹ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 38. Seven Congress, Leningrad (1962). Documents concerning the ISC and the congress. Article by J. Pelikán (1962).

En 1964, la situación cambió, cuando las relaciones institucionales alcanzaron un grado de aproximación sin precedentes. La Conferencia de Christchurch y el Congreso de Sofía sentaron las bases para acciones conjuntas en torno a objetivos compartidos, como la lucha contra el colonialismo, la democratización del acceso a la educación superior y la mejora de las condiciones académicas y personales. Durante la Conferencia de Christchurch, la UIE propuso mecanismos de colaboración. Entre ellos figuraba la apertura de una línea directa de comunicación entre Praga y Leiden, concebida como un canal permanente de interlocución y simbólicamente análogo al teléfono rojo entre la Casa Blanca y el Kremlin⁴⁰. En un tono similar, el delegado de la CIE en el Congreso de Sofía manifestó la voluntad de avanzar hacia la cooperación efectiva:

Sabemos que los estudiantes del mundo han desempeñado un papel importante en la lucha del hombre contra el hambre, la ignorancia, la opresión y la injusticia. Creemos firmemente que seguirán desempeñando este papel vital también en el futuro. La CIE siempre ha intentado hacer todo lo posible para ayudar en esta lucha por la libertad y la paz y contra la injusticia y la opresión. La CIE también tiene la intención de continuar con su política consistente en aprovechar todas las oportunidades posibles para ampliar y profundizar el alcance de la cooperación y el entendimiento estudiantil internacional. Esperamos sinceramente que estos ideales y puntos de vista sean compartidos por la mayoría de los aquí reunidos y que este Congreso pueda brindar apoyo incondicional a los estudiantes y al pueblo para luchar contra la opresión y la injusticia⁴¹.

También en 1964, poco después de asumir el cargo de secretario general de la COSEC, el socialdemócrata John G. Morgan envió una carta a su homólogo en la UIE, Zbynek Vokrouhlicky, en la que proponía iniciativas comunes, como el respaldo conjunto al Tratado de Prohibición Parcial de Ensayos Comunes, firmado en Moscú un año antes. Vokrouhlicky recogió el testigo lanzado por Morgan. El Comité Ejecutivo de la UIE, reunido en Karlovy Vary (Checoslovaquia), valoró de forma positiva la evolución del panorama tras los encuentros de Christchurch y Sofía. Fruto de estas deliberaciones, la UIE envió a Leiden un telegrama donde reconocía la necesidad de solventar la fragmentación del movimiento estudiantil, señalándola como un obstáculo para los intereses y las aspiraciones de la comunidad universitaria mundial⁴².

⁴⁰ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 10. International Union of Students. Documents (1962-1968). Open letter of the IUS to participants of the 11th ISC on International Student Cooperation and Unity (27-04-1964).

⁴¹ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 50. Eighth Congress, Sofia (1964). ISC speaks at the Eighth IUS Congress (08-12-1964).

⁴² IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 10. International Union of Students. Documents (1962-1968). Correspondence of J. Gwyn Morgan (COSEC) to Zbynek

La misiva de Praga fue interpretada por la CIE como un avance significativo hacia el entendimiento. Si bien esta lectura se insertaba dentro de una retórica oficial, al mismo tiempo, dejaba entrever los márgenes de la influencia encubierta que la CIA mantenía en el ámbito estudiantil, en consonancia con los ritmos de la Guerra Fría. En el concierto de Coexistencia Pacífica y la política de la Distensión interesaba promover un entendimiento, por mínimo que fuera. Ram Labhaya Lakhina, dirigente de la COSEC, elaboró un memorando para guiar futuras deliberaciones en el periodo intermedio entre conferencias. Lakhina valoró positivamente la cordialidad fraguada al calor de Christchurch y Sofía, proponiendo proyectos de mayor calado, como unas jornadas de solidaridad en apoyo a la lucha estudiantil contras las dictaduras ibéricas de Franco y Salazar, un seminario cultural europeo y reuniones informales entre las secretarías de ambas organizaciones⁴³.

Como resultado de este acercamiento institucional, una delegación de la UIE, encabezada por Nouri Hussein, participó en la Conferencia de la CIE celebrada en Nairobi en 1966. En su intervención, Hussein expresó la relevancia de que el evento tuviera lugar en suelo africano, en un momento marcado por graves conflictos regionales, desde el apartheid sudafricano y la situación en Rodesia hasta las prolongadas luchas anticoloniales en los territorios portugueses de ultramar. La participación de la UIE respondía a un gesto de solidaridad con los pueblos africanos y sus estudiantes, conforme a los principios fundacionales de su organización, centrados en el combate contra el imperialismo y el colonialismo⁴⁴.

De la tragedia de Lumumba al desafío de Berlín, Cuba y el conflicto sino-indio

Durante la Coexistencia Pacífica se produjeron episodios de la Guerra Fría emocionalmente impactantes que influyeron en las relaciones entre la UIE y la CIE. Uno de los más significativos fue el asesinato de Patrice Lumumba, primer ministro de la de la República Democrática del Congo, en enero de 1961. Tanto en Praga como en Leiden, su figura fue considerada un símbolo de la lucha africana por la independencia y emancipación. La Secretaría de la

Vokrouhlicky (IUS) (12-11-1964) y Open letter on cooperation and unity addressed to the ISC and all national unions of students which are not members of the IUS (14-12-1965).

⁴³ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 10. International Union of Students. Documents (1962-1968). Relationship between ISC and IUS by Ram Labhaya Lakhina (January 1966).

⁴⁴ CIE, *La UIE en la XII CIE* (Leiden: COSEC, 1966), 6-9.

UIE fue la primera en reaccionar ante el crimen, condenando enérgicamente el brutal asesinato y señalando de manera explícita a los responsables: las potencias coloniales y la inacción cómplice del Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Dag Hammarskjöld. Por su parte, la respuesta institucional de la CIE se hizo esperar hasta febrero, cuando, a propuesta de la delegación nigeriana, se declaró un día internacional de duelo estudiantil en memoria de Lumumba. El homenaje se amplió en abril con la publicación de un dossier especial en *El Estudiante*, donde se reconstruyó su trayectoria política desde el nombramiento como Primer Ministro hasta la detención ordenada por el presidente Kasavubu y posterior ejecución⁴⁵.

El retraso en la reacción de la CIE, forzada por la intercesión de los sindicatos africanos, se interpreta a la luz de las complejidades geopolíticas, particularmente en relación con la injerencia de la CIA, uno de los servicios secretos implicados en la destitución y posterior ejecución de Lumumba. La cautela de la COSEC responde a los ritmos de la diplomacia encubierta, donde los tiempos de la inteligencia no siempre coinciden con los de la exposición pública, sino que exigen un cálculo meticuloso de intereses, consecuencias y posicionamientos estratégicos. El pronunciamiento de Leiden no solo reflejaba un acto de duelo simbólico, sino también un delicado equilibrio entre las tensiones ideológicas internas de las organizaciones y la mano invisible de Langley.

Otro episodio clave de la Guerra Fría, ocurrido también en 1961, fue instrumentalizado, en este caso por la CIE, como argumento dialéctico contra la UIE. La construcción del Muro de Berlín simbolizó la materialización física del *Iron Curtain*, concebido en Leiden como un potente estímulo de denuncia del imperialismo soviético. Como se apreció en la anterior etapa, la división alemana se convirtió en un tema recurrente en sus resoluciones y publicaciones. Tras la edificación del muro, la COSEC profundizó sus trabajos de campo con el envío de John Fleuti a Berlín Oriental. Su labor estuvo plagada de obstáculos, pues las autoridades de la RDA limitaron su acceso a fuentes fiables y los dirigentes del sindicato estudiantil de la Alemania Oriental le impidieron entrevistarse con alumnos de la Universidad de Humboldt. Por medio de *El Estudiante*, la CIE se hizo eco de esta situación vivida por Fleuti, quien compa-

⁴⁵ UIE, "Declaración sobre el asesinato del primer ministro Patrice Lumumba", *Boletín de Información*, no. 4 (febrero 1961): 3; IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 62. COSEC Circulars. Between January and March (1961). Circular n. 35/60-61 (16-02-1961) y COSEC, "En homenaje a la memoria de Patricio Lumumba", *El Estudiante*, nos. 3-4 (abril 1961): 22-23. El legado de Lumumba entre los estudiantes en Pedro Monaville, "The political life of the dead Lumumba: Cold War histories and the Congolese student left", *Africa* 89 (2019): 15-39.

ró la atmósfera política de Berlín Oriental con la descrita por George Orwell en 1984, subrayando la ausencia de toda libertad de expresión⁴⁶.

En cualquier caso, el conflicto con mayor resonancia estudiantil en este periodo fue la doble crisis cubana. Con ocasión de la invasión en Bahía de Cochinos en 1961, la UIE utilizó el discurso de denuncia del imperialismo estadounidense para debilitar la credibilidad de la CIE ante las delegaciones nacionales, en particular las latinoamericanas. El frustrado intento de derrocar al régimen castrista le proporcionó los argumentos necesarios para retomar su denuncia del «imperialismo yanqui en el mundo libre»⁴⁷. Asimismo, expresó su solidaridad con el pueblo cubano en defensa de la soberanía nacional e hizo un llamamiento a la movilización estudiantil, especialmente en América Latina, para que protestaran enérgicamente contra el complot estadounidense.

En un giro propio de las dinámicas contradictorias que envuelven a los servicios de inteligencia, la CIE puso en marcha una campaña de solidaridad con Cuba. La COSEC estimó que el silencio equivalía a ceder terreno político e ideológico frente a la UIE. El 17 de abril de 1961, la Federación Estudiantil Universitaria de Cuba (FEUC) envió un telegrama a Leiden informando sobre el bombardeo de aviones B-26 procedentes de bases estadounidenses. La Secretaría Técnica calificó el episodio de extrema gravedad y convocó a todas las uniones afiliadas a prestar urgente atención⁴⁸. Pese al origen de los fondos que sostenían a la CIE, tanto el Departamento de Estado como los agentes dobles infiltrados en la USNSA –entre ellos Avrea Ingram y William Dentzer, quienes ocuparon cargos de gestión en la COSEC– eran conscientes de la importancia de preservar la reputación de la CIE como una organización democrática, independiente y solidaria con las causas del Tercer Mundo.

La situación en Cuba escaló hasta culminar en la conocida crisis de los misiles de 1962, cuyo potencial de desencadenar una Tercera Guerra Mundial dejó una profunda huella emocional en la juventud. La UIE capitalizó la coyuntura denunciando ante la ONU el bloqueo naval impuesto por Estados Unidos. En octubre de ese año, la Secretaría de Praga calificó la situación como una manifestación de la política de la «continua provocación» del presidente John F. Kennedy, caracterizada por «actos criminales» y declaracio-

⁴⁶ John Fleuti, “Detrás del muro de Berlín”, *El Estudiante*, no. 4 (abril 1964): 27-29.

⁴⁷ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 123. IUS Circulars (1962). Statement of the IUS Secretariat US plots against Cuba in NATO (May 1962).

⁴⁸ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 63. COSEC Circulars. Between Abril and June (1961). Circular n. 48/60-61 (19-04-1961).

nes «irresponsables»⁴⁹. La postura de la UIE fue tremendamente ideológica, pues, como era esperable, su posicionamiento se alineó con los intereses de la Unión Soviética, evitando la tensión nuclear derivada de la instalación de los misiles soviéticos en la isla. Mientras tanto, la CIE emitió su denuncia, aunque en un escenario más restringido al ámbito estudiantil, ya que, a diferencia de la UIE, no se dirigió directamente a la ONU. En octubre de 1962, publicó un comunicado donde criticaba el bloqueo estadounidense, al tiempo que atribuía también a la Unión Soviética su pertinente cota de responsabilidad:

La COSEC condena de la manera más enfática los actos agresivos del gobierno de los Estados Unidos al imponer un bloqueo a Cuba, amenazando la independencia de un estado soberano y sus derechos de acceso al mundo entero. Se estima que estos actos como una violación flagrante del derecho que Cuba tiene a determinar su propia política, y como una grave amenaza a la paz. Considerando que la Unión Soviética no ha negado que han construido bases para proyectiles en Cuba, la COSEC exige al gobierno de la Unión Soviética que cese estos actos por constituir una extensión de los armamentos ofensivos del mundo, y una aceleración de la carrera armamentista, aumento con esto el peligro de guerra. [...] En suma, la COSEC exige que se realicen las siguientes medidas: 1. Que los Estados Unidos retiren inmediatamente su bloqueo de Cuba. 2. Que los Estados Unidos no tomen ninguna otra medida de tipo económico o militar en contra de Cuba. 3. Que la Unión Soviética suspenda todos sus embarques de armas ofensivas con destino a Cuba. 4. Que los gobiernos de Cuba, la Unión Soviética y los Estados Unidos se reúnan para elaborar medidas concretas para disminuir la tensión en el Caribe. 5. Que las Naciones Unidas tomen medidas inmediatas para dominar los actuales actos agresivos y aseguren la paz y la seguridad de esa región y del mundo entero⁵⁰.

La doble crisis cubana representó un punto de inflexión en la actitud de la CIE frente a los acontecimientos de la Guerra Fría. En sus inicios, el posicionamiento político solía depender del consenso alcanzado por las delegaciones en las distintas conferencias. Sin embargo, a partir de la situación cubana, la COSEC comenzó a adoptar posturas más autónomas. Un ejemplo ilustrativo de este cambio de tendencia se observa en la guerra sino-india, desarrollada entre junio y noviembre de 1962. Leiden publicó un manifiesto contra la República Popular China, cuyo gobierno «había recurrido a la fuerza para extender sus exigencias aún en los territorios reconocidos indiscutiblemente como pertenecientes a la India»⁵¹. Esta implicación en la

⁴⁹ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 123. IUS Circulars (1962). Hands off Cuba! (24-10-1962).

⁵⁰ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 69. COSEC Circulars. Between October and December (1962). Circular n. 20/62-63. Cuba (25-10-1962).

⁵¹ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 69. COSEC Circulars. Between October and December (1962). Circular n. 25/62-63. India (12-11-1962).

guerra sino-india respondió a factores geopolíticos y estudiantiles. Desde una perspectiva internacional y conforme a los intereses estratégicos estadounidenses, China e India eran «gigantes dormidos» cuya influencia debía ser contenida, incluso mediante la acción oculta de la CIA en la esfera universitaria. Ambos países contaban con un enorme volumen demográfico (capital humano), extensos territorios (capital geográfico), mercados con gran potencial (capital económico) y ambiciones nucleares emergentes. En 1964, China realizó su primera prueba nuclear con el proyecto 596. Por su parte, el primer ministro indio Jawaharlal Nehru expresó, un año antes de la independencia definitiva en 1947, su intención de desarrollar tecnología atómica⁵². En cuanto a la dimensión estudiantil, como se desprende de los discursos oficiales, la CIE adoptó una posición favorable a la causa india. La condena al régimen comunista chino ofrecía una oportunidad estratégica para profundizar en las tensiones de la UIE, marcadas por los constantes enfrentamientos entre las delegaciones soviética y china. Adicionalmente, desde 1960, los líderes del sindicato indio habían comenzado a ocupar puestos de relevancia en la COSEC. Ejemplo de ello fue el nombramiento de Jyoti Singh como secretario general en 1961 y, años más tarde, la incorporación de Ram Labhaya Lakhina, quien recuerda el compromiso adquirido por los estudiantes en el conflicto:

Mientras estudiaba en Estados Unidos sucedieron algunas cosas importantes que me gustaría compartir. En 1962, los chinos invadieron la India y hubo mucha agitación y disturbios en el país. El Consejo Nacional de Estudiantes Universitarios de la India, del cual yo fui secretario general cuando estudiaba en la Universidad de Delhi, hicieron una solicitud. Me necesitaban de regreso en la India para ayudarlos a organizar una Conferencia Nacional de estudiantes universitarios de la India contra la agresión china. Entonces, regresé a la India. Organicé esa Conferencia en Allahabad y escribí un pequeño libro sobre la agresión china contra la India. Ese libro se tradujo al francés y al español lo que permitió distribuirse en muchos países y muchas universidades del mundo⁵³.

⁵² Bhalchandra Madhav Udgaonkar, "India's nuclear capability, her security concerns and the recent tests", *Current Science*, 76, no. 2 (1999): 154. Nehru mostró ambigüedad sobre el armamento nuclear. En 1946 expresó sus intenciones nucleares, pero en 1958, tras la Conferencia de Bandung, criticó que «tanto comunistas como anticomunistas parecen estar convencidos de que un principio solo se puede defender firmemente usando el lenguaje de la violencia». Jivanta Schoettli, *Vision and strategy in Indian politics: Jawaharlal Nehru's policy choices and the designing of political institutions* (Milton Park: Routledge, 2012).

⁵³ Ram Labhaya Lakhina, "Ram Lakhina. A biographical portrait" (Feb. 1, 2020 [citado el 21 de mayo 2025] Diplomat TV Channel): disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=B-SM06KSouec>

La configuración de las culturas de la Distensión con el horizonte de Vietnam

Las organizaciones estudiantiles internacionales intentaron canalizar el descontento juvenil, especialmente por medio de sus principales órganos de difusión. En el caso de la CIE, *El Estudiante* se consolidó como su instrumento más eficaz para articular un discurso con entidad propia. El Departamento de Publicaciones utilizó cualquier acontecimiento al otro lado del «Telón de Acero» para emplear recursos de humor satírico. Por ejemplo, abordó la destitución de Nikita Jrushchov como primer ministro de la Unión Soviética, explorando sus posibles repercusiones en el equilibrio del orden mundial. El artículo, acompañado de una ilustrativa viñeta (fig. 4), ofrecía un balance del dirigente soviético, retratándolo como un mandatario con popularidad estudiantil, debido a su «estilo tosco e inimitable». El cambio de liderazgo en el Kremlin fue interpretado en Leiden como una encrucijada difícil de descifrar. Se cuestionaba si se inauguraba una nueva etapa o si, por el contrario,

Figura 4. Viñeta sobre la destitución de Jrushchov.



Fuente: *El Estudiante*, nos. 10-11 (octubre-noviembre 1964): 4.

se retornaba a las prácticas del pasado. La Coexistencia Pacífica se daba por concluida con el ascenso de Leonid Brézhnev y las señales inquietantes de un posible regreso a «los días más sombríos del estalinismo»⁵⁴.

Los jóvenes comenzaron a manifestar una actitud cada vez más discolante frente al orden establecido. Esta tendencia tuvo una expresión visible con el surgimiento de las culturas de la Distensión en ambos bloques, las cuales

⁵⁴ Ronald Story, "Se trastoca el viejo orden", *El Estudiante*, nos. 10-11 (octubre-noviembre 1964): 28-29.

captaron la atención de la CIE y la UIE, cada una preocupada en fenómenos ocurridos dentro de su área de influencia. Así, mientras la primera mostró un interés particular por el *Free Speech Movement* (FSM), surgido en las aulas californianas de la Universidad de Berkley, la segunda observó detenidamente la Revolución Cultural en China, liderada por los jóvenes Guardias Rojos bajo las premisas maoístas. En cuanto al FSM, aunque la documentación disponible es escasa, su contenido resulta significativo. Tras los disturbios estudiantiles, alentados por el discurso del carismático Mario Savio con su metáfora de la defectuosa maquinaria, la COSEC contactó con la USNSA para expresar su apoyo «sin reservas» a la defensa del derecho a la libertad de expresión. Defendió la idea de una «universidad condicionada por las necesidades y aspiraciones del pueblo con una consagración al progreso docente, social y económico»⁵⁵. Por su parte, la UIE, bajo la influencia de la delegación soviética, interpretó los acontecimientos en China desde una visión crítica hacia el maoísmo. Se aprovechó la coyuntura para denunciar el adoctrinamiento ideológico ejercido sobre estudiantes y profesores universitarios, quienes se convirtieron en el blanco prioritario de las purgas promovidas por Mao Zedong en su Revolución Cultural:

Cuando en junio pasado el Partido Comunista de China y el gobierno propusieron el programa de inscripción de estudiantes de 1966 por medio año para llevar a cabo la gran revolución cultural proletaria, el futuro de todos los estudiantes extranjeros en la República Popular de China quedó sin aclarar. Habían ido a China porque creían que estudiarían en un país socialista que les otorgaba hospitalidad y becas. Nunca se les ocurrió que, por razones políticas internas, las universidades chinas estarían incapacitadas para llevar a cabo sus tareas. Tampoco se les ocurrió que el gobierno chino podría jamás considerar como una vergüenza la presencia de estudiantes extranjeros, con sus perspectivas y actitudes sólidamente fundadas. Sin embargo, desde entonces la fiabilidad política de un gran número de profesores y estudiantes chinos ha sido declarada cuestionable, los profesores universitarios y otros miembros del personal docente han sido purgados, suspendidos, despedidos o arrestados, dejando a las masas de estudiantes chinos y a todos los estudiantes extranjeros de China sin escuelas, sin profesores y sin compañeros⁵⁶.

⁵⁵ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 40. COSEC Circulars. Between July and December (1964). Circular n. 31/62-64. Detención de estudiantes en California (11-11-1964). Para ampliar sobre el FSM, véanse los trabajos de Robert Cohen y Reginald E. Zelnik, eds., *The Free Speech Movement. Reflections on Berkeley in the 1960s* (Oakland: University of California Press, 2002) y John P. Williams, "Rage against the machine: Berkeley 1964 and the birth of the Free Speech Movement", *Perspectives on Global Development and Technology*, 17, nos. 1-2 (2018): 158-172.

⁵⁶ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 129. IUS Circulars (1966). Statement of the IUS Secretariat about Cultural Revolution in China (21-12-1966).

Como resultado de las disensiones internas del mundo comunista, China se convirtió en un punto de encuentro entre ambas organizaciones estudiantiles. La CIE también se pronunció en contra de la nueva realidad político-cultural de la República Popular China, interpretando la situación como un ejemplo del impacto pernicioso causado por la Revolución Cultural en términos universitarios, donde Mao Zedong impulsaba medidas destinadas a erradicar toda influencia burguesa del sistema educativo. A medida que la juventud adquirió un rol cada vez más combativo, la preocupación de la CIE se intensificó. El grado de violencia desplegado por los Guardias Rojos implicó la publicación de un artículo que establecía una comparación con las juventudes hitlerianas. En ambos casos se observaba una movilización juvenil con alto grado de radicalización, caracterizada por violentos repertorios de acción colectiva desplegados en las calles:

Como si fuera una escena kafkiana de pesadilla, la Guardia Roja -en su mayoría muchachos entre dieciséis y veintidós años- se ha lanzado desenfundada por la República Popular de China saqueando casas, tiendas y fábricas, profanando santuarios budistas y de otras religiones, quemando libros y atesorados objetos de arte, golpeando a sus inocentes víctimas y juzgándolas en tribunales ambulantes. Síntomas de que el pillaje de ámbito nacional de la Guardia Roja quizás esté en cuarto menguante⁵⁷.

En tiempos de Distensión, el conflicto central fue la Guerra de Vietnam, debido al profundo impacto emocional y moral que generó en la juventud de los años sesenta. Tanto la UIE como la CIE centraron su interés en este episodio, especialmente a partir de 1964, cuando el presidente Lyndon B. Johnson obtuvo del Congreso la Resolución del Golfo de Tonkín, que le autorizaba a iniciar la ofensiva militar en aquel recóndito rincón del Sudeste Asiático. No obstante, existieron significativas diferencias en el posicionamiento de cada organización. Desde un primer momento, la UIE formuló una firme crítica:

El llamado incidente del golfo de Tonkín, inventado por los imperialistas estadounidenses, no es más que un pretexto para sus intrigas destinadas a extender la guerra en Indochina. El Gobierno de los Estados Unidos llegó a acusar a la República Democrática de Vietnam de provocaciones en el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Pero esto no puede en modo alguno engañar a la opinión pública mundial [...] El presidente Lyndon Johnson ordenó abiertamente a las fuerzas armadas estadounidenses entrar en acción. El secretario de Defensa estadounidense, McNamara, declaró frenéticamente que Estados Unidos ya había iniciado sus ataques aéreos contra la República Democrática de Vietnam. Este es un acto de guerra extremadamente grave por

⁵⁷ COSEC, "La Guardia Roja. Desenfundadas juventudes vigilantes van dejando a su paso un rastro de destrucción y violencia", *El Estudiante*, nos. 10-11 (noviembre 1966): 4.

parte del imperialismo de Estados Unidos contra la República Democrática de Vietnam, una violación extremadamente cruda y peligrosa del derecho internacional y de los Acuerdos de Ginebra de 1954 sobre Indochina [...] La UIE condena enérgicamente la abierta agresión armada del imperialismo estadounidense y expresa plena solidaridad con el pueblo y los estudiantes vietnamitas en su lucha contra esta agresión.⁵⁸

En un contexto donde la CIE ejercía un liderazgo indiscutible sobre el movimiento estudiantil internacional, la UIE utilizó la coyuntura bélica en Vietnam para reagrupar a las delegaciones bajo su influencia, especialmente afroasiáticas y latinoamericanas. Lo hizo mediante un discurso anticolonialista y antimperialista. En Praga, se articuló una crítica al colonialismo, a los Estados Unidos y, en última instancia, a la propia CIE, representante universitaria de esos valores. Por contrapartida, expresiones como «sagrada lucha» y «salvación nacional» remitían a un propósito teleológico: la independencia vietnamita y la retirada de las tropas norteamericanas.

En 1967, el Congreso de la UIE, celebrado en Ulán Bator, formuló una agenda estratégica cuyo objetivo central fue articular de forma sistemática las campañas de solidaridad con los universitarios vietnamitas. Lejos de limitarse a la retórica declarativa, los delegados propusieron distintas acciones concretas encaminadas a la internacionalización del respaldo juvenil a la causa vietnamita, entendida no solo como una lucha por la independencia nacional, sino como un emblema de la resistencia global contra el imperialismo. El plan de acción adoptado representaba una visión multifacética de la solidaridad. Por un lado, se promovieron actividades de concienciación como conferencias y campañas de denuncia bajo el lema de *Hands off Vietnam*, símbolo unificador del compromiso de las delegaciones nacionales. Por otro, se impulsaron iniciativas culturales y humanitarias –exposiciones fotográficas, proyecciones de cine documental, caravanas de socorro, campañas de donación de sangre y recolección de medicamentos– que buscaban no solo visibilizar el conflicto entre los jóvenes, sino también construir una opinión pública y movilizarlos⁵⁹.

La UIE adoptó una posición abiertamente crítica frente a los fundamentos ideológicos de la política exterior estadounidense. Rechazó la teoría del dominó promovida por el secretario de Defensa Robert McNamara, que servía de justificación para una escalada bélica que amenazaba con extender

⁵⁸ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 127. IUS Circulars (second half past year 1964). U.S. Statement of the IUS Secretariat on U.S. armed aggression against Democratic Republic of Vietnam (22-08-1964).

⁵⁹ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 130. IUS Circulars (1967). U.S. imperialists are continuing the escalation of their aggression against the Vietnamese people (July 1967).

el conflicto a Laos y Camboya. En consecuencia, reivindicó el derecho a la autodeterminación de los pueblos del Sudeste Asiático, resaltando la tarea del Frente Nacional de Liberación de Vietnam (FNLV):

La UIE sostiene que, ante tal situación, el pueblo de Vietnam del Sur no tiene otra alternativa que movilizar todas las fuerzas patrióticas e impulsar su guerra de resistencia al imperialismo estadounidense y sus lacayos para lograr sus sagrados derechos nacionales. El programa político del FNLV, hecho público el 1 de septiembre de 1967, responde de lleno a las urgentes exigencias de esa situación. Refleja más fielmente los deseos más sinceros de los estudiantes y el pueblo de Vietnam del Sur, es decir, unir a toda la población y luchar resueltamente por un Vietnam del Sur independiente, democrático, pacífico y neutral, el primer paso hacia la reunificación nacional⁶⁰.

La articulación entre organización estudiantil, acción institucional y discurso político revela la profundidad del compromiso internacionalista de la UIE, que no se limitó a gestos simbólicos, sino que procuró construir una red transnacional operativa. La circulación de manifiestos con un elevado contenido emocional, como el aprobado en Ulán Bator, no solo reforzaba la cohesión ideológica entre los sindicatos afiliados, sino que también buscaba posicionar al estudiantado como un actor político con capacidad de incidencia en la Guerra Fría.

En contraste con la actitud proactiva de la UIE, la CIE adoptó una postura más contenida sobre Vietnam. Aunque condenó la intensificación militar estadounidense, su reacción fue más tardía y menos contundente. Evitó alinearse con una de las partes en el conflicto mediante una postura que osciló entre la crítica a la intervención estadounidense y la condena a la lucha armada del *Việt Cộng*, lo que evidenciaba una voluntad de preservar la imagen de equilibrio que, en la práctica, limitaba su capacidad de influencia. El viraje de la COSEC hacia una condena más explícita no se produjo hasta la Conferencia de Nairobi de 1966, y solo tras la presión ejercida por las delegaciones afroasiáticas y latinoamericanas. En aquel foro, la CIE denunció formalmente las persistentes violaciones de la Declaración de Ginebra por parte de los Estados Unidos y los métodos empleados por el FNLV, calificados como terroristas. Esta doble condena representa una estrategia desmarcada de las lógicas de la Guerra Fría, que al mismo tiempo limitaba el alcance político de su intervención, reduciendo la solidaridad estudiantil a un llamado abstracto por la paz. Ed Garvey, dirigente estudiantil de la USNSA

⁶⁰ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 130. IUS Circulars (1967). Statement of the IUS Secretariat on the political program of the South Vietnam National Front for Liberation (September 1967).

y secretario general de la COSEC entre 1965 y 1966, lamentó el agravamiento de la guerra y denunció el impacto devastador de la ofensiva cometida por su propio país, tanto en dimensiones humanas como económicas. Apeló a urgentes negociaciones diplomáticas entre las partes enfrentadas, subrayando el carácter prolongado y sangriento de un conflicto que, a su juicio, solo podía resolverse mediante el diálogo multilateral. En estos ejes, Leiden envió un telegrama al presidente Johnson instándole a un llamamiento a la desescalada militar y una solución negociada que respetara los principios de autodeterminación y soberanía nacional⁶¹.

La revelación pública de la financiación proporcionada por la CIA a la CIE socavó su legitimidad como organización representativa y autónoma del estudiantado internacional. El escándalo no solo expuso las lóbregas conexiones entre la COSEC y los intereses estratégicos de Washington, sino que también precipitó la reformulación de su posicionamiento frente a los asuntos de la Guerra Fría, en un intento por recuperar la credibilidad perdida. La CIE intensificó sus críticas al frente bélico estadounidense en Vietnam mediante una narrativa centrada en la autodeterminación organizativa. En esta atmósfera de descrédito acumulado, en noviembre de 1967, emitió un comunicado que, si bien tardío, representó un esfuerzo por reconectar con el sentimiento mayoritario del movimiento estudiantil y su percepción de la guerra como símbolo del fracaso moral y político del orden geopolítico vigente:

En lugar de darse cuenta de su derrota militar y del fracaso de sus programas de pacificación, el Gobierno de Estados Unidos intenta escalar aún más la guerra enviando 45.000 o 50.000 soldados al Vietnam antes de junio próximo. Ya es hora de que el Gobierno de los Estados Unidos se avenga a aceptar que no es un problema militar, sino político y social, ni tampoco americano sino vietnamita. La COSEC ha apoyado constantemente al pueblo y estudiantado vietnamita en la lucha que sostienen para conseguir elecciones libres a fin de elegir un gobierno que lleve a cabo reformas sociales y políticas⁶².

El ocaso de la confrontación bajo el telón de fondo de Langley y el Mayo francés

Febrero de 1967 estampó un punto de inflexión en el transcurrir de la Guerra Fría Cultural dentro de la esfera estudiantil. El descubrimiento de las cuan-

⁶¹ COSEC, "Nairobi 66", *El Estudiante*, no. 9 (septiembre 1966): 7; CIE, *Speeches delivered at the 12th International Student Conference* (Leiden: COSEC, 1966), 13; y IISH, *International Student Conference Archives* (1950-1969), 44. COSEC Circulars. Between January and March (1967). Circular n. 26/66-68. Declaration about Vietnam (13-01-1967).

⁶² IISH, *International Student Conference Archives* (1950-1969), 45. COSEC Circulars. Between April and December (1967). Circular n. 104/66-68. Vietnam (10-11-1967).

tiosas sumas de dólares que llegaron a las oficinas de Leiden procedentes de Langley, se convirtió en un poderoso instrumento retórico para la UIE, que encontró en esta revelación la confirmación empírica de sus denuncias sobre la instrumentalización estadounidense de los jóvenes. Desde Praga, este episodio se interpretó como la prueba concluyente de la penetración de la confrontación ideológica en estructuras supuestamente autónomas de la sociedad civil, como las organizaciones estudiantiles. La UIE reforzó su denuncia contra la CIE, acusándola de actuar como una correa de transmisión de la hegemonía norteamericana bajo el disfraz de un intercambio estudiantil neutral.

La posibilidad de un entendimiento entre la CIE y la UIE se volvió definitivamente inviable. Las revelaciones sobre la implicación de la CIA no solo agudizaron las tensiones existentes, sino que anularon de facto cualquier intento de colaboración. El cisma entre Praga y Leiden se profundizó, alimentado por las diferencias institucionales entre ambas organizaciones. El año de 1967 fue difícil para la CIE, mientras que la UIE logró recuperar parte del protagonismo perdido. Su firme condena a la Guerra de Vietnam le granjeó el respaldo de numerosos sindicatos estudiantiles procedentes del Tercer Mundo, apoyo que se amplificó por el descrédito irreversible que afectaba a la COSEC tras conocerse sus vínculos secretos con la Agencia. Aunque la UIE nunca ocultó su afinidad ideológica hacia la Unión Soviética, posición que reafirmó públicamente con motivo del cincuentenario de la Revolución de Octubre de 1917⁶³, el deterioro de la legitimidad de la CIE fue más severo, debido a la injerencia directa de los servicios de inteligencia estadounidenses.

La UIE, por medio de su secretario general Zybnek Vokrouhlicky, reseñó que «en 1950 la división en el movimiento estudiantil internacional fue diseñada, dictada, financiada y ejecutada por la CIA», a la que estimó como miembro fundador y principal respaldo económico de la CIE. Calificó de «cinismo político» las actividades promovidas por la COSEC con fondos de Langley, denunciándolas como un «ejercicio demagógico basado en el engaño de los estudiantes y sus delegaciones nacionales, especialmente de Asia y África»⁶⁴. Los dirigentes de la UIE acusaron a la CIE de instrumentalizar el

⁶³ La UIE se dirigió al gobierno soviético para felicitarle con motivo del cincuentenario de la «Gran Revolución Socialista de Octubre», considerada un referente para los «estudiantes progresistas de todo el mundo». IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 130. IUS Circulars (1967). Declaration of the IUS Secretariat with the occasion of the 50th anniversary of the Great October Socialist Revolution (October 1967).

⁶⁴ IISH, International Union of Students Collection (1946-1970), 130. IUS Circulars (1967). Statement of the IUS Secretariat on the close relationship between the CIA-USNSA and the ISC (23-02-1967).

movimiento estudiantil progresista y democrático en favor de los intereses geopolíticos de Estados Unidos. La denuncia se sustentaba en resoluciones adoptadas por la CIE, que, según la UIE, contenían ataques difamatorios contra sucesos como la Revolución Cubana o los acontecimientos de Hungría. Frente a estas acusaciones, el secretario general de la COSEC, Ram Labhaya Lakhina, expresó su preocupación:

La UIE ha caído en la retórica y en las viejas polémicas de la Guerra Fría. Retórica y polémicas que todo auténtico dirigente estudiantil suponía eran solo inquietantes memorias del pasado. Es evidente, tanto por el estilo retrógrado como por las acusaciones sin fundamento de la declaración, que la UIE ha adoptado una posición que no tiene relación con los deseos expresados por los estudiantes del mundo entero. Una larga respuesta a la declaración de la Secretaría de la UIE sería superflua, dado el carácter absurdo de sus acusaciones y el deseo de la CIE de evitar los intercambios polémicos del pasado que ustedes desgraciadamente han vuelto a resucitar [...] Por su espíritu y contenido, la reciente declaración de la Secretaría de la UIE ha hecho retroceder varios años los progresos conseguidos respecto a la cooperación estudiantil universal; los viejos huesos de la Guerra Fría han sido sacados de sus rincones y sacudidos ruidosamente⁶⁵.

La CIE decidió no enviar representación oficial al Congreso de Ulán Bator, consciente de que el escándalo de *Ramparts* sería el tema estrella. En un contexto de crecientes tensiones institucionales, la COSEC optó por una mirada introspectiva, centrada en esclarecer el alcance de las infiltraciones de la CIA. En una reunión celebrada en abril de 1967, el Comité de Supervisión de la CIE evaluó las posibilidades reales de cooperación con la UIE a la luz de los últimos desencuentros. Concluyó que toda expectativa de avanzar en ese proyecto se había disipado desde finales de febrero, tras la difusión del comunicado de Praga que denunciaba las conexiones entre la USNSA, la CIE y la CIA. Aunque la CIE reconocía la gravedad de las revelaciones, su estructura interna sostenía que la manipulación del movimiento estudiantil por parte de actores externos no debía conducir a los universitarios a reproducir prejuicios ni a adoptar posturas rígidas⁶⁶.

El clima de división era irreversible. Como era de esperarse, las sesiones de Ulán Bator se centraron en el asunto de la CIA, incidiendo en el

⁶⁵ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 44. COSEC Circulars. Between January and March (1967). Circular n. 48/66-68. Correspondence of Ram Labhaya Lakhina (COSEC) to Zybney Vokrouhlicky (IUS) (07-03-1967).

⁶⁶ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 10. International Union of Students. Documents (1962-1968). Report on Universal Student Cooperation submitted to Supervision Committee Meeting (21/24-04-1967).

desprestigio de la CIE, asociada a los maniqueos objetivos estadounidenses. La UIE reprobó la actuación de dirigentes que, en el pasado o en el presente, habían permitido la infiltración de intereses subversivos en las estructuras estudiantiles. Por este motivo, se formuló un llamamiento a los universitarios de todo el mundo para que rompieran con Leiden⁶⁷. Por su parte, en la última edición de *El Estudiante*, y sin omitir las críticas a la instrumentalización soviética, Lakhina se pronunció eludiendo toda autocrítica:

Las revelaciones acerca de la involucración de la CIA en los asuntos estudiantiles internacionales han proporcionado un nuevo contexto a las discusiones sobre la influencia relativa de los idealistas, utilitaristas y de los ideólogos de la CIE en el pasado. Ha originado que ciertas personas aleguen que la CIE no es otra cosa que el resultado de la guerra fría, una organización que no se hubiera desarrollado en circunstancias normales y que ha sostenido una vida artificial en el pasado, sobreviviendo gracias a las maquinaciones siniestras de la CIA. Debo reconocer que hallo esta afirmación muy curiosa, aunque sea únicamente porque nunca fue mencionada por ninguna fuente digna de fe antes de las revelaciones de febrero de 1967⁶⁸.

Hasta el final del funcionamiento de la COSEC, Lakhina mantuvo su postura crítica hacia la UIE. Empero, su enfoque representó un último y desesperado intento por preservar la normalidad en las actividades diarias de Leiden. Mas, la realidad era bien distinta. Para 1968, la CIE había perdido gran parte de su legitimidad ante los sindicatos nacionales, como lo atestigua el acusado número de desafiliaciones⁶⁹. Una crisis orgánica empeorada aún más por la penuria económica debido al cierre de los voluminosos fondos de la CIA, principal benefactor. Esta conjunción de factores condujo a la disolución definitiva de la CIE a mediados de 1969, dejando a la UIE como la única organización internacional de referencia para los estudiantes.

Poco antes del cierre de sus oficinas, la CIE aún logró posicionarse ante ciertos hechos emocionalmente impactantes de Guerra Fría. Con motivo de la Primavera de Praga en 1968, emitió una declaración condenando la intervención militar del Pacto de Varsovia en Checoslovaquia. Según la CIE, esta injerencia bélica representaba una nueva violación de la Carta de las Naciones Unidas por parte de la Unión Soviética, atentando contra la paz mundial, el orden internacional y los principios de libertad. En ese marco de actua-

⁶⁷ IISH, International Union of Students Collection (1946 1970), 57. Ninth Congress, Ulan Bator (1967). Resolution on USNSA.

⁶⁸ Ram Labhaya Lakhina, "El futuro rumbo de la CIE", *El Estudiante*, no. 4 (marzo-abril 1968): 23.

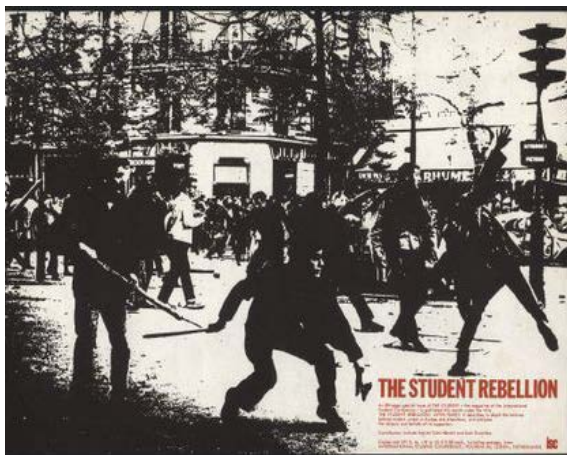
⁶⁹ En 1962, la CIE alcanzó su máximo de afiliaciones con 80 delegaciones; en 1968, solo 48 sindicatos permanecían como delegaciones afiliadas.

ción, la COSEC contactó con el primer ministro soviético, Alekséi Kosyguin, solicitando el cese inmediato de las hostilidades en beneficio de los estudiantes y del pueblo checoslovaco⁷⁰. La CIE percibió este acontecimiento como una última oportunidad para desviar la atención pública y universitaria de las controversias generadas por las subvenciones de la CIA.

Otro episodio significativo de esta última etapa fueron las grandes movilizaciones estudiantiles de 1968 y 1969, en particular los acontecimientos del Mayo francés de 1968. Este momento histórico, circunscrito al fenómeno de los *Global Sixties*, tuvo un impacto profundo en la cultura política juvenil a nivel mundial, al articular las demandas estudiantiles con luchas obreras, antiautoritarias y anticolonialistas. Sin embargo, en contraste con otros hechos de Guerra Fría, tanto la UIE como la CIE escogieron un reservado pronunciamiento. La primera se limitó a una escueta mención informativa sobre las manifestaciones del Barrio Latino y los choques frontales de los universitarios. Por su parte, la segunda respondió con una escasa producción cartelista sobre la «rebelión estudiantil» (fig. 5), donde se percibe una notable pérdida de calidad tipográfica, reflejo de la grave crisis económica que atravesaba la organización a finales de los años sesenta⁷¹.

El escaso posicionamiento ante las movilizaciones estudiantiles de 1968, especialmente el Mayo francés, evidencia la desconexión entre estas organizaciones tradicionales y las nuevas formas de protesta emergentes, caracterizadas por una politización horizontal, rupturista y simbólicamente atractiva para los jóvenes⁷². Más que una simple falta de omisión, esta actitud

Figura 5. Cartel de la CIE sobre el Mayo francés (1968).



Fuente: Hemeroteca de la UIE (International Institute of Social History, Ámsterdam).

⁷⁰ IISH, International Student Conference Archives (1950-1969), 47. COSEC Circulars. Between June and December (1968). Circular n. 163/66-68. Checoslovaquia (22-08-1968).

⁷¹ UIE, "Francia", *Boletín de Información*, no. 7 (julio 1968): 7-8.

⁷² Bajo el influjo del paradigma «sesentayochista», los dirigentes estudiantiles adoptaron consignas reivindicativas y protestas masivas como expresión de la politización de la juventud.

se interpreta como un distanciamiento frente a un movimiento que desbordaba los marcos estructurales heredados de la posguerra y el aparente espíritu de consenso, que, como se ha apreciado en las anteriores páginas, existió en escasos momentos. En este escenario, ambas entidades comenzaron a adolecer ese potencial de atracción que otrora tuvieron entre los universitarios del mundo. La CIE entró en su descomposición definitiva, producto de una crisis terminal, mientras que la UIE estaba encorsetada en posiciones ideológicas distanciadas con el nuevo paradigma de la *New Left*. Así se aprecia en su tímida respuesta al Mayo del 68, cercana al discurso oficial de la Unión Soviética⁷³.

Conclusiones

La aproximación al conflicto mantenido entre la UIE y la CIE reinterpreta el enfrentamiento bipolar de la Guerra Fría más allá de los tradicionales marcos políticos. Ofrece una lectura cultural desde el prisma del movimiento estudiantil vertebrado en torno a extensas organizaciones internacionales, la forma de asociacionismo más recurrida por los universitarios durante la inmediata posguerra. Si bien, lejos de constituir una mera traslación de las tensiones diplomáticas entre la Unión Soviética y Estados Unidos al campo juvenil, el conflicto entre ambas organizaciones revela dinámicas propias que, en última instancia, desbordaron los límites del control gubernamental.

En términos orgánicos, la desaparición formal de la CIE en 1969 tras la revelación de la financiación encubierta de la CIA se dilucida como una victoria del bloque soviético representado por la UIE y sus sindicatos afiliados. No obstante, esta lectura comporta una cierta visión reduccionista de la esfera universitaria. El movimiento estudiantil constituye un fenómeno que trasciende lo meramente institucional, pues abarca otros aspectos con mayor trascendencia ontológica como los repertorios de acción colectiva materializados en manifestaciones, ocupaciones de aulas, paros académicos, etc. Los universitarios, hijos del nuevo magma sincretizado con la vanguardia intelectual, dieron un paso al frente contra el orden establecido y todo lo que

Alberto Carrillo-Linares, "El Mayo francés de 1968. Introducción", *Historia del Presente*, no. 31 (2018): 5-9. Esto explica la radicalización del movimiento estudiantil incluso en marcos con escasas o nulas oportunidades políticas como la dictadura franquista. Véase el caso específico del distrito universitario andaluz en Alberto Carrillo-Linares, "Movimiento estudiantil antifranquista en Andalucía", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 23, no.1 (2020): 149-178.

⁷³ Uno de los estudios clásicos sobre la *New Left* es el de George Katsiaficas, *The Imagination of the New Left: A global analysis of 1968* (Nueva York: South End Press, 1987).

éste representaba, desde lo estrictamente político a las cuestiones de índole estético, estilístico, moral y ético.

Hacia finales de los sesenta, el movimiento estudiantil evolucionó a formas de acción y expresión que ya no se correspondían con la lógica binaria de la Guerra Fría con sus consecuentes derivadas en el plano orgánico escenificado en la antítesis entre la UIE y la CIE. De este modo, tuvo lugar una evolución significativa con la incorporación de la variable de la violencia en el proceder estudiantil acompañado de cambios culturales. Esto se aprecia nítidamente en el consumo de la literatura del realismo mágico hispanoamericano con tramas extendidas en mundos fantásticos y, por supuesto, las drogas psicodélicas que distorsionaban la realidad. Todo ello amenizado por una música que creaba el clima perfecto con los acordes de Jimi Hendrix en el Festival de Woodstock en el verano de 1969. Así, los estudiantes procuraron traspasar los comprimidos límites de una situación donde no se sentían representados. Mientras la generación de los cincuenta se articuló en torno al asociacionismo y al marco institucional fundamentado en la escala planetaria por la UIE y la CIE, los jóvenes de los *Global Sixties* tomaron distancia tanto de la burocracia occidental como del dirigismo soviético, adoptando una actitud decididamente rupturista y combativa. Los nuevos repertorios de acción expresaron un giro paradigmático de la lucha estudiantil, donde el lenguaje de las organizaciones quedó obsoleto frente a la inmediatez de la calle, los patrones contraculturales y la reivindicación de nuevas formas de existencia. La consecución de los objetivos previstos ya no residía en las maratónicas conferencias dentro de las universidades sino en las movilizaciones en las calles, los sistemas de acción múltiple y la guerrilla urbana. En este sentido, es importante señalar que ni la UIE ni la CIE actuaron como organizaciones frontales de choque, especialmente la segunda, dada su naturaleza de entidad tapadera de la CIA. Más bien, crearon las condiciones proclives para el surgimiento de las movilizaciones posteriores.

En cuanto al tratamiento de los «hechos emocionalmente impactantes de Guerra Fría» para la juventud universitaria, se estima que ni la Coexistencia Pacífica ni la Distensión hallaron un correlato equivalente en el ámbito universitario. Una realidad era la situación a nivel estudiantil y otra cuestión bien diferente en el plano gubernamental. Estados Unidos y la Unión Soviética recurrieron a sus servicios de inteligencia para mantener a la juventud en un estado constante de inquietud frente al orden establecido, lo cual explica las diferencias entre las lógicas de actuación del movimiento estudiantil y el orden internacional. Mientras la Casa Blanca y el Kremlin, los poseedores del botón nuclear, intentaban reducir la tensión geopolítica del período median-

te gestos diplomáticos tras la crisis de los misiles cubanos de 1962, las bases estudiantiles intensificaban la confrontación. El fracaso de la RTC de 1960 es una prueba fehaciente de que, a nivel universitario, la Guerra Fría no conoció treguas más allá de los intencionados acercamientos por temas comunes como la descolonización. Por el contrario, la rivalidad entre la UIE y la CIE se convirtió en un instrumento útil para agitar conciencias y movilizar a una juventud que, en muchos casos, cuestionaba no solo el sistema capitalista, sino también las ortodoxias del socialismo.

En definitiva, la pugna entre la UIE y la CIE no se limita a una simple proyección de la Guerra Fría Cultural, sino que constituye un fenómeno poliédrico donde confluyeron intereses gubernamentales desde arriba con impulsos generacionales desde abajo. La victoria soviética de la UIE en el plano institucional es, en última instancia, pírrica frente al proceso de desinstitucionalización y radicalización del movimiento estudiantil internacional durante el epílogo sesentero. Para entonces, los jóvenes decidieron no ser los «peones del tablero bipolar», sino más bien una resistencia simbólica y material que desbordaba las lógicas geopolíticas de los bloques con la pasión y las contradicciones parejas de una revolución cultural global. Lo que parecía una lucha entre dos bloques terminó convirtiéndose en una revuelta contra todo cauce institucional, incluidas las propias organizaciones estudiantiles internacionales. En esa rebelión imperfecta, heterogénea e incluso a veces contradictoria reside el trasfondo de un movimiento estudiantil cuya historia no solo fue escrita por las organizaciones, en este caso representadas por la UIE y la CIE, sino también por aquellos jóvenes rupturistas e idealistas que se atrevieron a imaginar otro mundo posible.

Bibliografía

- Altbach, Philip G. y Norman T. Uphoff. *The Student Internationals*. Metuchen: Scarecrow, 1973.
- Azcárate, Luis. *Memorias de un republicano*. Madrid: Taurus, 2008.
- Carrillo-Linares, Alberto. *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2008.
- Carrillo-Linares, Alberto. "El Mayo francés de 1968. Introducción". *Historia del Presente*, no. 31 (2018): 5-9.
- Carrillo-Linares, Alberto. "Movimiento estudiantil antifranquista en Andalucía". *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 23, no.1 (2020): 149-178.

- CIE. *Informe sobre la Educación Superior en Alemania Oriental*. Leiden: COSEC, 1955.
- CIE. *Fines y objetivos: estudio del papel de las organizaciones estudiantiles nacionales e internacionales*. Leiden: COSEC, 1956.
- CIE. *Nigeria '57. La historia de la Séptima Conferencia Internacional de Estudiantes*. Leiden: CIE, 1957.
- CIE. *Resoluciones de la Octava Conferencia Internacional de Estudiantes*. Leiden: COSEC, 1959.
- CIE. *Carta de los Ideales de la CIE*. Leiden: COSEC, 1966.
- CIE. *La UIE en la XII CIE*. Leiden: COSEC, 1966.
- CIE. *Speeches delivered at the 12th International Student Conference*. Leiden: COSEC, 1966.
- Cohen, Robert y Reginald E. Zelnik, eds., *The Free Speech Movement. Reflections on Berkeley in the 1960s*. Oakland: University of California Press, 2002.
- De Vries, Tity "The 1967 Central Intelligence Agency Scandal: Catalyst in a Transforming Relationship between State and People", *Journal of American History*, 98, no. 4 (2012): 1075-1092.
- Henry, Clément M. *Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens (1955-1962): Témoignages*. Argel: Casbah Éditions, 2010.
- Jarvis, Fred. *You Never Know Your Luck. Reflections of a Cockney Campaigner for Education*. Londres: Grosvenor House Publishing Limited, 2014.
- Katsiaficas, George. *The Imagination of the New Left: A global analysis of 1968*. Nueva York: South End Press, 1987.
- Koivunen, Pia. *Performing Peace and Friendship. The World Youth Festivals and Soviet Cultural Diplomacy*. Berlín: De Gruyter, 2022.
- Kotek, Joël. *Students and the Cold War*. Londres: Palgrave Macmillan, 1996.
- Kotek, Joël. *La jeune garde. La jeunesse entre KGB et CIA 1917-1989*. París: Éditions du Seuil, 1998.
- Kotek, Joël. "Youth organizations as a battlefield in the Cold War". En *The Cultural Cold War in Western Europe 1945-1960*, editado por Giles Scott-Smith y Hans Krabbendam. Milton Park: Routledge, 2004.
- Lakhina, Ram Labhaya. "Ram Lakhina. A biographical portrait" (Feb. 1, 2020 [citado el 21 de mayo 2025] Diplomat TV Channel): disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=BSM06KSouec>
- Laqua, Daniel. "Student activists and international cooperation in a changing world, 1919-60". En *Internationalists in European History: Rethinking the Twentieth Century. Histories of Internationalism*, editado por Jessica Reinisch y David Brydan. Londres: Bloomsbury Publishing, 2021.

- McAdam, Doug, John D. McCarthy y Mayer N. Zald, coords. *Movimientos sociales, perspectivas comparadas. Oportunidades políticas, estructuras de movilización y marcos interpretativos culturales*. Madrid: Istmo, 1999.
- Monaville, Pedro. "The political life of the dead Lumumba: Cold War histories and the Congolese student left". *Africa*, 89 (2019): 15-39.
- Moreno-Perez, José Luis. "Dualidad ideológica de Guerra Fría. Unión Internacional de Estudiantes y Conferencia Internacional de Estudiantes. Posicionamiento de los universitarios españoles". En *La Historia habitada: Sujetos, procesos y retos de la historia contemporánea del siglo XXI. Actas del XV congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, editado por Francisco Acosta, Àngel Duarte Monserrat, Elena Lázaro y María José Ramos Rovi. Córdoba: Editorial de la Universidad de Córdoba, 2023.
- Moreno-Perez, José Luis. *La CIA y su acción sobre el movimiento estudiantil durante la Guerra Fría (1945-1969). La Conferencia Internacional de Estudiantes*, Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, 2024.
- Paget, Karen. *Patriotic Betrayal: The Inside Story of the CIA's Secret Campaign to Enroll American Students in the Crusade Against Communism*. New Haven: Yale University Press, 2015.
- Schoettli, Jivanta. *Vision and strategy in Indian politics: Jawaharlal Nehru's policy choices and the designing of political institutions*. Milton Park: Routledge, 2012.
- Scott-Smith, Giles. *The Politics of Apolitical Culture. The Congress for Cultural Freedom and the Political Economy of American Hegemony 1945-1955*. Milton Park: Routledge, 2002.
- Stonor Saunders, Frances. *The Cultural Cold War. The CIA and the World of Arts and Letters*. Nueva York: New Press, 1999.
- Udgaonkar, Bhalchandra Madhav. "India's nuclear capability, her security concerns and the recent tests". *Current Science*, 76, no. 2 (1999): 154-166.
- UIE. *Constitution of the International Union of Students*. Praga: UIE, 1946.
- UIE. *This is the IUS*. Praga: UIE, 1949.
- UIE. *U.S. Education in crisis*. Praga: UIE, 1950.
- UIE. *Informe de la delegación de la UIE sobre la VIII CIE*. Praga: UIE, 1959.
- UIE. *15 años de la UIE*. Praga: UIE, 1966.
- Van Maanen, Gert. *The International Student Movement: History and Background*. La Haya: International Documentation and Information Centre, 1966.
- Vos, Louis "Student movements and political activism". En *A History of the University in Europe. Universities since 1945*, vol IV, editado por Walter Rüegg. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

- Wilford, Hugh. *The Mighty Wurlitzer: How the CIA Played America*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- Williams, John P. "Rage against the machine: Berkeley 1964 and the birth of the Free Speech Movement". *Perspectives on Global Development and Technology*, 17, nos. 1-2 (2018): 158-172.
- YUS. *The International Union of Students and the Kominform*. Belgrado: YUS, 1952.
- Publicaciones estudiantiles periódicas
Boletín de Información (1959-1976) emitido por la UIE.
El Estudiante (1956-1969) emitido por la CIE.

Apocalípticos e integrados ante universidades y académicos capitalistas en Chile

Apocalyptic and integrated views to capitalist universities and academics in Chile

Enzo Solari*

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

ORCID ID: 0000-0002-5713-761X

Recibido: 14/03/2025
Aceptado: 19/11/2025

DOI: 10.20318/cian.2025.10034

Resumen: entre quienes creen que el capitalismo académico y la industrialización universitaria se han desarrollado en Chile en exceso y con descontrol, a la vez y curiosamente, se abandona la necesidad misma de evaluar las tendencias académico-capitalistas y mercantiles. Esta específica forma de elaborar la teoría del capitalismo académico sigue una factura empirista, una pretensión de neutralidad valorativa, que vuelve necesario com-

Abstract: Among those who believe that academic capitalism and the industrialization of universities have developed excessively and uncontrollably in Chile, there is simultaneously and curiously an abandonment of the very need to evaluate these academic-capitalist and market trends. This specific way of elaborating on the theory of academic capitalism follows an empiricist approach, a claim of evaluative neutrality, which makes

*enzo.solari@pucv.cl

El autor, profesor en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, deja constancia de que este trabajo se inscribe en el contexto del Proyecto Fondecyt Regular N° 1220372, pudo ser discutido en el Workshop: “El capitalismo académico y su teoría”, desarrollado en su universidad el 5 de enero de 2024, y agradece las observaciones y críticas que a un borrador previo hicieron Natalia Cabrera y Andrés Bernasconi, quienes por supuesto no son responsables de las tesis y errores aquí presentes, así como los comentarios y sugerencias de los evaluadores anónimos de CIAN.

pararla con otras formas solventes y contrastantes de teoría del capitalismo académico, que en cambio han sido diseñadas incluyendo explícitos elementos evaluativos y políticos. Con semejante comparación se pretende sugerir la relación entre el radicalismo acrítico, casi naturalista, de la teoría *à la chilienne* y la radicalidad con que se ha desarrollado el capitalismo académico en Chile, advirtiéndose al cabo la necesidad de encarar la influencia neoliberal y de la moderna racionalidad técnico-económica en la pervivencia polémica, fragmentaria, incluso declinante, de cierta idea tradicional de universidad. Las distintas teorías del capitalismo académico destacan la influencia de políticas y configuraciones neoliberales tanto como de tendencias instrumentales, tecnocientíficas y económicas de más larga data. Unas y otras deben examinarse con detención no solo comparadamente sino sobre todo en casos de notable intensidad como el chileno, especialmente por su manifestación en la universidad de masas capitalista o industrial y en el estado que asume en relación con ella un rol evaluador y (directa e indirectamente) regulador. Esta configuración marca estructuras (y experiencias) universitarias, incluyendo siempre una suerte de mala conciencia inserta en las mismas tendencias industriales y gerenciales, al modo de una impugnación de las instituciones realmente existentes hecha en nombre (como un *revival*) de lo que ha sido la idea esencial, históricamente hablando, de la universidad.

Palabras clave: Capitalismo académico, nueva gestión pública, idea de universidad, neoliberalismo, tecnocracia, Humboldt.

it necessary to compare it with other robust and contrasting forms of academic capitalism theory that have been designed including explicit evaluative and political elements. Through such a comparison, it is intended to suggest the relationship between the uncritical, almost naturalistic radicalism of the *à la chilienne* theory and the radicalism with which academic capitalism has developed in Chile, thus highlighting the need to confront the neoliberal influence and the modern technical-economic rationality in the controversial, fragmented, and even declining survival of a certain traditional idea of the university. The different theories of academic capitalism highlight the influence of neoliberal policies and configurations as well as instrumental, technoscientific, and long-standing economic trends. Both aspects should be examined carefully not only comparatively but especially in cases of notable intensity such as the Chilean context, particularly due to its manifestation in the capitalist or industrial mass university and the role the state assumes in relation to it, both as an evaluator and (directly and indirectly) a regulator. This configuration shapes university structures (and experiences), always including a sort of guilty conscience embedded in the same industrial and managerial trends, akin to a challenge to the existing institutions made in the name (like a revival) of what historically has been the essential idea of the university.

Key words: Academic capitalism, new public management, idea of university, neoliberalism, technocracy, Humboldt.

Prosigo aquí una argumentación sobre las consecuencias académicas de dos tesis tal como han sido elaboradas en Chile acerca de las universidades: la del pluralismo restringido y la deflacionaria (Solari, 2016). Anteriormente puse el foco de atención principalmente en las amenazas que supone la tesis del pluralismo restringido para la libertad académica y el pluralismo universitario (en la versión que de esa tesis ofrecían Garrido, Herrera y Svensson, 2012). Ahora examinaré con algún detalle los peligros para universidades y universitarios de la tesis deflacionaria o, mejor, de una de sus manifestaciones, el ‘capitalismo académico (CA)’ o ‘industria académica (IA)’ y la teoría (empírica, pero a la vez conceptual y evaluativa) que la acompaña. Se trata,

pues, del CA o IA como manifestación de deflacionismo universitario, esto es, de instituciones cada vez más numerosas que sin embargo solo pueden ostentar rasgos universitarios famélicos y simples (Solari, 2016: 37-9). Desarrollaré algunos argumentos analíticos y normativos al respecto, en el entendido de que la cuestión, pese a su origen local, tiene interés comparado, pues –como se verá– en Chile el fenómeno del CA o IA y esa específica manera de comprenderlo condensan agudizadamente tendencias empíricas y teóricas con ostensible alcance global.

El punto de partida será, en esta ocasión, no solamente la versión esbelta de Brunner (2015) que entonces consideré, sino la más amplia que ofrece Brunner solo y con otros (Brunner *et alii*, 2019, 2022a-b, 2023a-b, 2024a; Brunner 2017, 2022c, 2024b; Brunner 2025a-b). Nótese desde ya que esta serie de textos asume, y corrige, el enfoque de Slaughter, Leslie y Rhoades formulado entre 1997 y 2004, el cual

ofrece un lente crítico para examinar cómo las instituciones de educación superior se han transformado en entidades que buscan activamente capitalizar su producción en respuesta al incremento de la competencia por recursos [...], desarrollando estrategias que incluyen la diversificación de fuentes de financiamiento, la comercialización de productos académicos, especialmente la investigación, y la formación de alianzas estratégicas con actores externos como empresas (Brunner *et alii*, 2023a: 26-7).

Como se verá, la específica forma de elaborar la teoría del CA o IA por parte de Brunner y otros sigue un molde empirista, una pretensión de neutralidad valorativa en cuya virtud se prescinde (al menos superficialmente) de incluir juicios o consecuencias evaluativas. Por lo mismo, será necesario comparar esta versión con otras formas solventes y contrastantes de la teoría del CA o IA, que en cambio se han elaborado incluyendo explícitos elementos evaluativos y políticos, los cuales revierten sobre la conceptualización misma de los fenómenos universitarios. Por lo mismo, habrá que encarar la magnitud de la influencia neoliberal y, más allá, de la moderna racionalidad técnico-económica, *quaestiones disputatae* que obligan a examinar precisa, no nostálgicamente, cierta idea tradicional de universidad.

1. La tesis escéptica sobre el CA y su teoría

a) Brunner y otros han denunciado en la teoría del CA de Slaughter, Leslie y Rhoades un sesgo etnocéntrico (anglosajón) y a la vez economicista, que obliga a esfuerzos interpretativos para hacerla aplicable –con las diferencias

del caso– en sistemas de educación superior periféricos y semiperiféricos (Brunner *et alii*, 2022a: 23-6). Aunque han destacado no solo la dimensión financiera, sino la cultural (y otras más) de instituciones tan complejas como las de educación superior (Brunner *et alii*, 2023a: 28-30), los textos de este grupo examinan y tratan de corregir ante todo el sesgo anglosajón, manteniendo el economicista casi inalterado. Por lo mismo, sugieren reelaborar la teoría poniendo el foco en “las distintas variedades de CA” (Brunner *et alii*, 2022a: 37)¹. Un hilo conductor parece hallarse en que la teoría del CA es una aplicación “de la teoría de la dependencia de recursos a la educación superior”, el cual tiene su sede “en la literatura de administración, economía y cambio organizacional y proporciona un marco para comprender cómo las organizaciones se ven afectadas por las condiciones de acceso a recursos externos” (Brunner *et alii*, 2023a: 27)². El conglomerado conceptual de la teoría del CA está integrado por ideas esencialmente controvertidas, como mercantilización, comportamientos e ideología de mercado, privatización, comercialización, universidad emprendedora, estado neoliberal, etc. (Brunner *et alii*, 2022a: 30)³. Mediante dichos conceptos, la teoría suele mostrar el desplazamiento en curso de universidades y otras instituciones de educación superior desde un régimen público de conocimiento/aprendizaje hacia uno de CA, algunas de cuyas características son el paso de ciencias mertonianas a ciencias privatizadas y orientadas a la generación de ganancias, así como el paso de la celebración de la libertad académica a su restricción (Brunner *et alii*, 2022a: 29). También, la teoría del CA constata que la lógica mercantil del CA coexiste con la dependencia de subsidios fiscales a los estudiantes y a la investigación (Brunner *et alii*, 2022a: 31).

¹ Entre los antecedentes de esta teoría, dicen, se halla Weber, en 1917, a propósito de la americanización de las universidades alemanas según moldes empresariales de capitalismo de estado, así como T. Veblen y su informe de 1918 sobre la administración de negocios, con contabilidad académica, aplicada a las universidades. Parejo diagnóstico, consignan, se reflejaba en un reportaje del *New York Times* (de 5.01.86) sobre las dificultades financieras de las universidades y su consiguiente empleo de creativas técnicas de negocios para hacerles frente (Brunner *et alii*, 2022a: 21-2).

² “Formulada inicialmente por Pfeffer y Salancik (1978) [es cita de *External control of organizations: A resource dependence perspective*, Harvard Business School Press], la teoría de la dependencia de recursos sostiene que el comportamiento de las organizaciones está determinado por la disponibilidad de recursos externos para su supervivencia, lo que las lleva a adoptar diferentes estrategias para asegurar un flujo permanente de ingresos necesarios” (Brunner *et alii*, 2023a: 27).

³ Estos conceptos polémicos son de uso masivo por parte de la *New Public Management* (NPM) (Brunner *et alii*, 2022a: 38 y 50; 2023b: 28).

En cuanto a América Latina, Brunner y otros aseguran que predomina el uso interesado o “puramente táctico” de esta teoría, sea para favorecer políticas neoliberales de educación superior, sea (más frecuentemente) para favorecer otras políticas que las impugnen (Brunner *et alii*, 2022a: 61 y 60). Tras enfatizar la necesidad de reflexión crítica acerca de esta teoría, se refieren tajantemente a “una ingenua visión de la universidad humboldtiana y de los atributos de la ciencia mertoniana”, para, en este último sentido, hacer un diagnóstico negativo sobre la frecuente argumentación ‘evangélica’ de denuncia, rechazo o condenación del CA y las reformas neoliberales que lo han apuntalado (Brunner *et alii*, 2022a: 61 y 32). Ha habido, en suma, buena y mala recepción de la teoría del CA en América. Un buen ejemplo por abordar, el de Fernández (2009), no oculta otros ejemplos menos felices. En todos ellos se nota el dominio de un modelo militante, según el cual la universidad es “un espacio de disputa y conflictos entre actores, intereses e ideas al servicio de la transformación de la sociedad, el estado y las estructuras de poder en general” (Brunner, 2024b: 3). Esta impronta latinoamericana la suscribió el propio Brunner tempranamente (Brunner, 2024b: 4), para luego abandonarla en favor del modelo provisto por el CA y su teoría debidamente corregida, la que le permite explicar dicho CA mediante –son sus palabras– la privatización, mercadización, mercantilización, comercialización, financiarización y empresarialización de la educación superior (Brunner, 2017; Brunner *et alii*, 2022a: 54-5 y 56-8; Brunner, 2024b: 5-6).

Tal acumulación de conceptos puede llevar a argumentar fácilmente la índole controvertida y el uso ideológico del término ‘neoliberalismo’. De ahí que –de la mano de Weber, Foucault, Harvey y Gerstle– denuncien la vaguedad semántica del término. A su modo de ver, lo mejor que se puede hacer con esa noción es definirla estipulativamente en educación superior como la institucionalización múltiple –estatal e internacionalmente invasora y, a la vez, distante, controladora mediante la medición, la evaluación y la certificación– del credo que propugna desatar el ímpetu capitalista en la educación superior. Universitariamente neoliberal, entonces, sería la específica industrialización de instituciones como las universidades, la que además induce una conversión de los sujetos académicos en empresarios de sí mismos. De esta manera metamorfoseada, la universidad sería una pieza más de la moderna y generalizada racionalización técnico-económica (Brunner *et alii*, 2023b).

b) Brunner y otros han propuesto analizar las variedades de CA según tres niveles: régimen de economía política (en sus términos: mercadización, privatización, mercantilización o comodificación, comercialización, financia-

rización), campo organizacional de actores institucionales (*entrepreneurialism* y *managerialism*, NPM) y gobernanza de los sistemas nacionales (Brunner *et alii*, 2022b: 303-19)⁴. Allí mismo aluden sintomáticamente a Kant y Humboldt, a Hayek y Schumpeter para decir que las universidades se han visto arrastradas por la racionalización técnico-instrumental que ellas mismas desataron, transformándose –tal es lo que ocurriría con el CA–.

en organizaciones desencantadas, más próximas al mundo de la producción de bienes, servicios y símbolos que al ideal contemplativo de las humanidades y la cultura. Ocurre como si Kant y von Humboldt se hubiesen topado, al final del camino, con Schumpeter y Hayek (Brunner *et alii*, 2022b: 322).

c) Lo mismo hacen Brunner y otros al preguntarse qué sucede “cuando Schumpeter sale al encuentro de Humboldt” (Brunner *et alii*, 2019: 128). En el inicio, dicen, se hallan *El conflicto de las facultades* de 1798 de I. Kant y las ideas universitarias que W. v. Humboldt brevemente elaborara a propósito de la creación de la Universidad de Berlín en 1810. En contraste con, y reacción ante, la calamitosa realidad fáctica de las universidades alemanas de mediados del siglo XVIII, hay entre 1798 y 1810 un movimiento desde la idea hasta la organización de una universidad libre del control eclesiástico y político⁵. Se trata, dicho de otra manera, de ‘la torre de marfil’ centrada en la ciencia, en la unidad de investigación y enseñanza, arrastrada por el ideal formativo de la *Bildung*, esto es, de una formación humana individual e institucional presidida por el cultivo de la autonomía racional, y por ende dotada de un sentido fuerte, cuyo núcleo es la filosofía, aunque incluyendo las tradicionales facultades de teología, derecho y medicina (Brunner *et alii*, 2019: 121-6).

Después, en las primeras décadas del siglo XX, las universidades experimentan cambios ideales e institucionales sustantivos, asociados a la emergencia imparable de aquella racionalización instrumental, estratégica, que tiempo después se llamará precisamente CA. Tales transformaciones corren a parejas del declive de la *Bildung* y del sentido fuerte de universidad, y del auge de la universidad performativa y emprendedora, con el consiguiente rebarajamiento de facultades y disciplinas, disociación y diversificación de

⁴ También subrayando que la complejidad de la educación superior se debe a tres factores: la multiplicidad de partes interesadas (internas y externas) en el ámbito de la educación superior; los diversos objetivos de las instituciones (en relación con la docencia, la investigación, el mercado laboral, el bienestar cultural y social de las comunidades e incluso las políticas públicas) y la conducción interna de las instituciones (Brunner *et alii*, 2023a: 24-6).

⁵ Esta distinción entre idea y organización universitaria es constante en Brunner (véase 2024b: 1-2).

la docencia y la investigación, en un entorno cada vez más penetrado por el mercado y la competencia, aunque sin renunciar a la coordinación (y financiamiento) estatal (Brunner *et alii*, 2019: 126-8 y 132-3). Puede decirse que alrededor de una “visión economizante [...] se busca paradójicamente crear una *Bildung* con fines ocupacionales, al servicio de la economía laboral”. Que por ende el conocimiento deviene capital y la producción de capital humano ya forma parte de la idea universitaria (Brunner *et alii*, 2019: 127). Entonces, en vez de la torre de marfil aislada y libre, tendríamos una suerte de “anarquía organizada, ruidosa, dinámica, con fuertes rasgos mercantiles y empresariales” (Brunner *et alii*, 2019: 129). Los reclamos universitarios latinoamericanos de politización se batían en retirada, puesto que “las universidades están hoy ante la exigencia de volverse competitivas” (Brunner, 2024b: 5; véase 6).

d) Algunas consecuencias de lo anterior son las que siguen. El CA, estrictamente hablando, no anula las libertades clásicas, pero las fuerza a ejercerse en un contexto de productivismo académico, burocratización e incesante evaluación de desempeños “que la profesión académica percibe como una fuente de alienación” (Brunner *et alii*, 2019: 129)⁶.

⁶ La erosión de la libertad académica por parte de políticas estatales y universitarias inspiradas por la NPM constituye un diagnóstico bastante común: “con la introducción de la NPM, las universidades han comenzado a operar bajo principios de mercado que privilegian la eficiencia, el control administrativo y la alineación con objetivos nacionales y económicos [...] Esto ha dado lugar a nuevas formas de control sobre la producción académica y ha erosionado, según algunos críticos, la capacidad de los académicos para actuar como guardianes del bien común, lo que puede interpretarse como una reducción de su libertad profesional. El gerencialismo, un elemento clave de la NPM, impone prácticas que estructuran y evalúan el trabajo académico bajo criterios de rendimiento y resultados medibles, lo que introduce una cultura de auditoría en las universidades [...] Este cambio ha tenido repercusiones significativas en la libertad académica. Los académicos ahora deben justificar su trabajo no solo en términos de su contribución intelectual, sino también de su rentabilidad y alineación con objetivos institucionales y sociales más amplios [...] Asimismo, se advierte una tendencia hacia la disolución de cuerpos colegiados y procedimientos tradicionales, acompañada por un resurgimiento del interés en estas prácticas, aunque en formas que a menudo parecen más simbólicas que sustantivas. En efecto, las universidades han estado sujetas a formas híbridas de gobernanza, donde la autonomía académica se ve limitada por controles externos y la influencia de intereses estatales, empresariales y de grupos de presión [...] Si bien algunos autores argumentan que la NPM ha llevado a la erosión de la libertad académica, es importante señalar que estas transformaciones no han sido uniformemente resistidas por los académicos. Estudios empíricos indican que los académicos no han rechazado completamente las reformas gerencialistas, sino que han encontrado formas de adaptarse a este nuevo contexto, a menudo equilibrando las demandas gerenciales con sus propias agendas intelectuales” (Brunner y Alarcón, 2024a: 49-51).

Sin temor a exagerar, parece desaparecer la noción de ser humano autocultivado que ha de desarrollar al máximo su humanidad. No solo se plantea el combate, diagnosticado ya por Weber, entre la formación de especialistas o expertos y la de seres humanos cultos (Brunner *et alii*, 2019: 129-30), sino que,

sin duda, el ideal humboldtiano de la *Bildung* (emparentado con el ideal del ‘hombre culto’ de Weber) [...], igual que la idea kantiana de universidad, han sido reemplazados por el ‘especialista’ proveniente de las Facultades ‘superiores’, por los saberes provistos por las ciencias ‘americanizadas’ y por la universidad emprendedora (Brunner *et alii*, 2019: 130).

Desacoplada de los ideales ilustrados, la universidad deviene dispositivo cuyos rendimientos económicos son decisivos para la burocracia, el mercado y la sociedad civil (Brunner *et alii*, 2019: 130 y 132). “De la universidad de la razón autónoma ha nacido la universidad racionalizada al máximo”, que es impulsora de la racionalización científico-técnica y calculadora de la vida social (Brunner *et alii*, 2019: 130). De ahí el desencantamiento del mundo (y de la universidad), porque en un “tiempo sin profetas y ajeno a Dios”, como decía Weber, el control instrumental ya no busca un sentido del mundo (ni de la universidad) (Brunner *et alii*, 2019: 131). Lo que es tanto como decir que si no hay un ideal universitario comprensivo, entonces la *Bildung* pierde vigencia.

e) Sin embargo, en estas piezas aparecen argumentos curiosamente contradictorios. El hilo argumental de Brunner y otros, lo hemos visto, es el cuestionamiento constante, y según el espíritu de los tiempos, de la universidad definida humboldtianamente, caracterizada por la ciencia metoniana y sostenida por la *Bildung*, no el de la universidad multiversa, sin idea justificatoria y en curso de industrialización. Sin embargo, Brunner y otros no dejan de decir que las discusiones filosóficas acerca de la universidad tendrán que abocarse a “la importancia de su capacidad reflexiva” y a poner en cuestión “el mismo conocimiento que generan y transmiten” (Brunner *et alii*, 2019: 133). Si la institución universitaria debe ser pensada a la luz de su carácter socialmente construido, entonces conviene seguir a Kant, para quien

la razón tiene ‘el derecho de hablar con franqueza’ no solo de la sociedad sino, además, sobre los propios presupuestos de su enunciación. La modernidad de la universidad se expresa hoy, por tanto, de manera paradójica como la puesta en cuestión de la propia institución (Brunner *et alii*, 2019: 133).

Esta defensa de la parresía y del libre examen orientadores de la búsqueda del conocimiento en la universidad –una vaga argumentación universitaria à la Kant que requeriría precisiones (véase Solari, 2016: 50-4)– va de la mano de una intempestiva apología de la lógica colegial en la misma (Brunner, 2024b: 6). En efecto, Brunner recomienda, humboldtianamente, preservar esa colegialidad en el trabajo académico “mediante la cual decidimos qué investigar, qué y cómo enseñar y de qué forma organizarnos para producir los bienes que la sociedad espera de nosotros y que el estado contribuye a financiar” (Brunner, 2024b: 6). No es difícil ver aquí la astucia de la razón introduciendo una argumentación evaluativa. La colegialidad académica está tan ligada históricamente a la idea (y a la organización) universitaria que los embates de la “burocratización competitiva y de gestión emprendedora” (Brunner, 2024b: 5) colocan a las universidades en una genuina encrucijada (como se admite de modo empirista en Brunner *et alii*, 2024a), una de cuyas alternativas consiste en que el análisis originalmente desdeñoso para con las pretensiones justificatorias tenga al cabo que considerarlas.

Claro, la defensa de una radical racionalidad y de la necesaria colegialidad académica pugna tanto con el exponencial gerencialismo universitario como con la ramificación imparable de un masivo control estatal financiero, evaluador y acreditador. La alusión somera a un punto de vista evaluativo no reequilibra, a mi juicio, el carácter fundamentalmente conceptual-empírico del argumento, pero el punto de vista evaluativo plantea preguntas inevitables. ¿Por qué la capacidad reflexiva, la crítica de los propios fundamentos, la defensa de la colegialidad académica no alumbran en estos textos de Brunner y otros más que una reducida enunciación evaluativa? En el saludo de la colegialidad y la racionalidad académicas no desaparece la declaratoria de anquilosamiento de la universidad tradicionalmente nucleada en torno a la unidad de docencia e investigación libres, que es tratada casi como antiqualla. ¿No se halla aquí una sintomática mala conciencia, en tanto estos argumentos fluctúan entre un empirismo intolerante a la crítica cognoscitiva y, por otro lado, un ejercicio de tal crítica? Es esta una teoría universitaria que, queriendo apelar al realismo, atribuye superabundantes vicios al discurso latinoamericano acerca del neoliberalismo educacional y el atrincheramiento de la universidad políticamente militante, pero que a la vez admite (abstracta, genéricamente) que las reformas neoliberales pinochetistas en Chile tuvieron “una serie de consecuencias negativas” para el desarrollo universitario (Brunner *et alii*, 2023b: 35 y 42).

Pese a todo, ya lo anticipé, la misma industrialización universitaria es objeto de algún discernimiento, como cuando se afirma que ella se ha vuelto

excesiva y descontrolada en el caso chileno (Labraña y Ulloa, 2024, citando como forma habitual de abordar a las universidades el estudio de mercado encargado por un órgano que vela por la libre competencia en Chile: véase Fiscalía Nacional Económica, 2025). Y esto por los peligros ínsitos en tratar a la educación superior como un mercado, a sus actividades como productos vendibles, en poner a competir a las universidades entre sí por estudiantes y financiamiento, en la adopción del gerencialismo universitario, en todo lo cual “las estrategias de mercado y la eficiencia operativa se sobreponen a los valores tradicionales de la academia”. De ahí no hay más que un paso a la crítica frontal de “la persistencia política de emplear instrumentos típicos de mercado, como el uso de *vouchers* en la política de la gratuidad, para promover cambios en estas organizaciones”. Tal política de tratar “sistemáticamente a la educación superior como un mercado –capital humano y transferencia tecnológica como máximos referentes–” es inadecuada, llega a decirse. Y lo es porque

en esto se esconde el mayor peligro de ver la educación superior como un mercado: la simplificación de la construcción de sociedad. La educación superior siempre es más y menos que un mercado: es más, en tanto constituye un espacio vital para el desarrollo humano, la generación de reflexividad y la formación de ciudadanía, y es menos, pues, con todo, nunca puede reducirse a transacciones comerciales ni valorarse exclusivamente en términos de retornos de inversión financiera (Labraña y Ulloa, 2024).

Brunner también ha sostenido últimamente, y con énfasis, que la universidad ha de ser defendida del autoritarismo y que no es una empresa. Ante los ataques trumpistas en curso contra universidades estadounidenses, no ha podido menos que recurrir a la idea de universidad para enarbolar su sentida defensa:

la propia idea de universidad –su apertura internacional, su cultura crítico-intelectual, su autogobierno, sus valores académicos, todo eso– queda así puesta en tela de juicio. Previene al mundo entero de que aún la más sólida y prestigiosa institución universitaria [como Harvard] está en peligro cuando la democracia flaquea en la sociedad y la política deviene el reino del autoritarismo (Brunner, 2025a).

Y mencionando también aquel informe de la Fiscalía Nacional Económica sobre la educación superior chilena, su diagnóstico es que en él las universidades son tratadas “como un mercado” que “sigue la lógica de la competencia: oferta, demanda y eficiencia”, es decir, “una ‘empresa’ que ofrece educación y la vende a consumidores racionales”, acabando “como una industria más” (Brunner, 2025b). ¿Acaso no es este un argumento de matriz humboldtiana?:

el problema es que esa visión, aunque útil en contabilidad, es errónea. La universidad no es una empresa; es una institución cultural y cívica, anterior y más amplia que el orden económico industrial. No existe por razones de rendimiento financiero o eficiencia asignativa. Su misión es crear, conservar y transmitir el conocimiento para beneficiar a la sociedad. Reducirla a un mero agente del mercado ignora su historia, su naturaleza institucional y los valores —intelectuales, éticos y públicos— que la sostienen (Brunner, 2025b).

Tal sería “el malentendido económico de la educación superior” (Brunner emplea aquí los términos del economista Gordon Winston). Y es tan errónea esa visión que ni siquiera es admisible bajo una lógica económica, ya que

las universidades son organizaciones no lucrativas que producen bienes mixtos. Generan beneficios privados —instrucción, empleabilidad, ingresos—, pero también públicos: conocimiento, ciudadanía, cultura (Brunner, 2025b).

Dicho malentendido, dice Brunner, conduce al “espejismo tecnocrático”, ciego a la índole universitaria, la que no reside en maximizar utilidades ni se puede financiar solo mercantilmente, pues “depende de subsidios cruzados, donaciones, fondos públicos y misiones múltiples”. Nótese que lo que se argumenta es que vistas en toda su complejidad

las universidades no ‘venden’ un producto tradicional. No ofrecen un bien de consumo ni un servicio fácil de medir; sino una experiencia que transforma y enriquece personas a largo plazo. El valor de esta experiencia va más allá del salario o de la rentabilidad social a diez años. La universidad cambia la forma de pensar, juzgar y entender el mundo y abre horizontes éticos y estéticos. Este valor no puede medirse con eficiencia ni con el valor actual de una carrera. Medirlo así es usar el lenguaje del mercado para describir un fenómeno cultural complejo (Brunner, 2025b).

Brunner incluso critica el vocabulario en boga del capital humano para reivindicar la larga historia universitaria, incluyendo en ella no solo el canon moderno sino también sus raíces medievales:

las universidades no surgieron para generar capital humano. Son herederas de una tradición milenaria que entiende el conocimiento como bien público, independiente de su valor comercial. Su función es alimentar la conversación intergeneracional de la cultura, someter a los poderes fácticos de todo tipo a la crítica racional y ensanchar los límites del saber. Todos sus fines tienen sentido público: promover una cultura crítica y reflexiva, cualificar para roles profesionales y formar sujetos autónomos a través del esfuerzo meritório. Estos objetivos pueden alcanzarse por medio de la coordinación estatal o del mercado. Por el contrario, la estatización o mercantilización total destruye la autonomía de la institución universitaria, convirtiéndola en un organismo burocrático o una empresa lucrativa. Así, deja de ser el espacio donde la sociedad se examina y cultiva sus capacidades para el futuro (Brunner, 2025b).

Como se ve, en este tipo de aproximación tan realista y empírica se termina hablando de la universidad como de una institución con misión, naturaleza, función, fines, historia, tradición, etc. Incluso quienes han sostenido un análisis universitario neutro y aséptico suelen adoptar a la larga algún tipo de evaluación, denunciando por ejemplo la tiranía del *paper* como un formato que, en sus justos límites, puede ser útil y funcional, pero que extralimitado se vuelve universitariamente reductor, peligroso, pues “cuando una forma se convierte en norma, deja de describir y empieza a prescribir” (Labraña y Billi, 2025).

Hay más contradicciones. En la reseña al libro de Hoevel (2021), Brunner reivindica el uso en plural del CA no solo para poder aplicarlo según moldes diversos, sino también para entender fenómenos como los universitarios de maneras menos ideológicas y empíricamente más precisas que cuando se predica el vocablo ‘neoliberalismo’ (Brunner, 2022c: 147-8). Hoevel cree que la universidad está en ruinas y que la única vía de salvarla es volver a su código genético, a “las fuentes greco-latinas-medievales-prusiano-neohumanistas de la inmutable idea de universidad” (Brunner, 2022c: 148). Brunner, ante ese gesto universitario romántico, apela a Habermas, en la medida en que este cuestiona la idea de universidad seguidora del idealismo alemán y se pregunta por el valor de dicha idea. Pero Brunner no sopesa bien el sentido del argumento habermasiano. Por una parte, Habermas cree que las instituciones y organizaciones no encarnan una idea, no obstante lo cual puede afirmar que si la idea o espíritu se evapora, entonces “la institución se petrifica convirtiéndose en algo meramente mecánico, como un organismo sin alma reducido a materia inerte” (Brunner, 2022c: 149). La pregunta para Brunner, que en efecto distingue entre ideas y organizaciones de la universidad, es inevitable: ¿cómo entender –sin inconsistencia– que las instituciones no encarnan ideas, pero que si estas se evaporan las instituciones se petrifican y mueren? Por otra parte, Habermas explora distintas formas de dar valor a la idea universitaria, una de las cuales es su importancia para “los académicos mandarines imbuidos en la idea humboldtiana”, admitiendo que tal idea bien podría tener potencial crítico y utópico, “disponible para ser movilizado en cualquier momento con fines de renovación institucional” (Brunner, 2022c: 149). Lo cual obliga a reconocer, contra el menosprecio de los mandarines humboldtianos, que aun el recurso corporativista a la añosa idea humboldtiana puede tener sentido, surtir efectos críticos. Bien entendidas, ambas reflexiones de Habermas, y mal que le pese a Brunner, empalman bien con las de Hoevel, como veremos. Brunner termina identificando el argumento de Hoevel como un gesto heroico de vitalizar, aunque solo fuera

utópicamente y contra las universidades existentes hoy por hoy, la idea filosófica de universidad (Brunner, 2022c: 150). Lo que a fin de cuentas no está lejos de la estrategia de Habermas, en tanto este termina acogiendo el acento que pone Schleiermacher en la comunicación (*Mitteilung*) y afirmando que las universidades –sin estilización ni idea preconcebida de ellas, sumidas como están en las diferenciaciones funcionales de las modernas sociedades industriales– son identificables pese a todo como una comunidad de la comunicación científica y pública de investigadores (Habermas, 1986: 717-8).

La misma fluctuación se repite otra vez en el recuerdo que hace Brunner de los 50 años de la reforma universitaria chilena iniciada en 1967, cuando ensalza el sentido fundamental de tal reforma. Ella fue, primeramente, el ataque a una institución poblada por académicos profesionales o prácticos, sin autoridad intelectual o cultural, recoleta, escolar, timorata, conservadora, cerrada a la sociedad y sus transformaciones, torre de marfil en el peor sentido de la expresión. Además, tal reforma fue en realidad la reivindicación de otro tipo de universidad, un tipo bastante humboldtiano, caracterizable por una filosofía universitaria de cuño idealista (tal cual, subraya Brunner, transparentaba el documento católico de Buga), pero con unas concreciones indudables: la existencia de académicos de tiempo completo, la centralidad de la ciencia, la investigación y la enseñanza, la preocupación rigurosa por los problemas sociales de su tiempo (Brunner, 2017 y 2024b).

En suma: puede verse más de algún titubeo en Brunner y otros, quienes emplean profusamente la perspectiva neutral de Weber, la antiidealista de Habermas y la luhmanniana que enfatiza (también asépticamente) autorreferencia y complejidad como claves para el análisis de las instituciones de educación superior en el marco de una sociología sistémica de la misma (Labraña, 2022, y Brunner *et alii*, 2023a, apoyándose en el mismo sentido en Tight), pero no sin emplear tesis crítico-normativas (como las mencionadas de Habermas e incluso de la misma teoría de sistemas), las que permiten incluir evaluaciones de la racionalidad institucional, de la colegialidad académica y de las patologías envueltas en la hipertrofiada industrialización y gerencialismo de la educación superior, todo ello en nombre de cierta idea no idealista de la universidad, aun en un contexto moderno sumamente funcionalizado y alejado de la época de Humboldt. Esto supone problemas de coherencia en la teoría de las variedades del CA de Brunner y otros, que no siempre es fiel a la perspectiva escéptica, deflacionaria o posmoderna, como notábamos cuando admitía, aunque solo fuera vagamente, la capacidad reflexiva y racional para defender la colegialidad académica y cuestionar los supuestos de la propia institución universitaria y sus exageraciones industriales o mercantiles.

2. Tesis críticas del CA

Tales titubeos, contradicciones y evaluaciones subrepticias permiten entender por qué las teorías habituales del CA no son tan escépticas como la de Brunner y otros. O, dicho de otra manera, por qué aprovechan y desarrollan los intersticios normativos que ni siquiera en la variante escéptica han desaparecido del todo. Hay que revisar, pues, cómo estas teorías habituales pretenden una capacidad reflexiva que hace posible, sin perder precisión empírica, encarar también evaluativamente las universidades realmente existentes. Algunos ejemplos.

a) González-Ledesma constata la estrechez anglo-imperial de la teoría del CA para cartografiar los conflictos ideológicos en torno a las diversas manifestaciones realmente existentes del CA (González-Ledesma, 2022: 81). Mientras en el centro, dice, se trata de la ciencia mercantilizada o neoliberal, en las periferias se trata sobre todo de la privatización de la oferta educativa superior (González-Ledesma, 2022: 82-91). De ahí la necesidad de elaborar, a partir del sistema-mundo capitalista, lo que sería la geocultura del CA en América Latina (González-Ledesma, 2022: 91-3), para entender la cual hay que destacar –allende indagaciones espuriamente escépticas– las posturas ideológicas en conflicto (González-Ledesma, 2022: 93-100).

Salmi, tras demarcar empíricamente los contornos del actual CA y, en ellos, el papel que juegan los rankings, no puede dejar de poner de relieve la falta de consideración de la equidad, la verdad, la ética, el compromiso social y la sostenibilidad en cierta teoría del mismo (Salmi, 2022: 265-87), típica cuando en el mundo de la educación superior los que tienen imaginación no tienen experiencia, y los que tienen experiencia no tienen imaginación (Salmi, 2022: 289)⁷. En parecido empeño no puramente descriptivo, Bok, exrector de la U. de Harvard, ha presentado el incesante camino hacia la comercialización de las universidades, indagando en sus varias causas y en las dificultades para rehacer el rumbo perdido (Bok, 2010). También a propósito de los rankings universitarios habituales, su uso en el contexto de la evaluación de la actividad investigadora, la decisión (y ejecución) de otras actividades y políticas universitarias, he aquí no solo cuestiones descriptivas sino algunas razones críticas para dudar de su fiabilidad:

la acción colectiva debe llevarse a cabo en todos los niveles, desde investigadores individuales hasta gobiernos y organizaciones supranacionales. Si todos dejamos de

⁷ Esto último, claro, es cita de Whitehead (1957: 137).

percibir las clasificaciones de una determinada manera, estas ya no determinarán la evaluación de la investigación. Por lo tanto, me centraría en varias acciones específicas: • Dejar de evaluar a los académicos en función de los indicadores de clasificación de universidades. Comenzar a premiar las contribuciones del profesorado e investigadores en todas las áreas de la actividad universitaria. • Dejar de construir estrategias universitarias basadas en las clasificaciones de universidades. No utilizar los niveles de clasificación en informes analíticos para la toma de decisiones en la gestión; en su lugar, centrarse en las contribuciones reales realizadas por una universidad (científicas, educativas y sociales). • Dejar de evaluar a las universidades basándose en indicadores de clasificación. Cada universidad tiene una misión única, y solo el cumplimiento de esta misión realmente importa. • Dejar de utilizar la información de clasificaciones en estrategias nacionales y otros tipos de ambiciones. Solo se deben considerar las contribuciones de las universidades a los objetivos nacionales y globales. • Dejar de pagar por servicios de consultoría a los que elaboran clasificaciones. Esto es un claro conflicto de intereses. Es importante reconocer que [todos] estos cambios requieren la coordinación de diversos actores, así como la concienciación y disposición de todas las partes involucradas (Kochetkov, 2024: 19-20).

b) Los mismos creadores de la tesis del CA, Rhodes y Slaughter, tampoco tienen una mirada escéptica, posmoderna o deflacionaria. El CA, han dicho, se debe a un cambio en la economía política y en las conductas de una serie de actores y organizaciones, esto es, a una nueva economía comandada por “políticas neoliberales y neoconservadoras en la inversión del gobierno en la educación superior y que llevan a poner el énfasis en el papel económico de la educación y en la eficiencia de los costes”, políticas que han vuelto cada vez más empresariales a las instituciones educativas mismas, a sus gerentes, incluso a sus profesores (Rhodes y Slaughter, 2010: 43-44). Destacan que una de las características del CA es que la necesaria acreditación de las actividades universitarias no suele exigir formas de gobierno colegiales, o profesores con dedicación exclusiva, o un trabajo académico complejo y unificado en los mismos profesores, o mejores bibliotecas, o una enseñanza fundamentalmente presencial, o acceso de estudiantes de bajos ingresos y de minorías. La acreditación industrializada, más bien, privilegia un profesorado con cada vez más dedicación parcial y puestos académicos no permanentes, un trabajo académico de menor complejidad y altamente fragmentado, unos gerentes irónicamente exentos de la evaluación rigurosa a la que están sometidos los académicos, una cuantificación del rendimiento estudiantil concentrada en minimizar porcentajes de reprobación y maximizar tasas de graduación, el sesgo favorable a estudiantes de élite y con capacidad de pago asegurada (Rhodes y Slaughter, 2010: 50 y 53-6). Así, pues, frente al CA, la nueva economía y su característica manera de hablar y de definir, es recomendable volver a hacer públicas las universidades, lo que significa transitar

en sentido inverso desde la educación como actividad de interés privado y llevada a cabo con ánimo lucrativo, hacia la educación como un espacio público y sin ánimo de lucro (Rhodes y Slaughter, 2010: 44 y 57-9).

c) Popp Berman es responsable de un detallado análisis del CA, alejado del molde neutralmente valorativo de Brunner pero sin descuidar la experiencia real y efectiva. En EE.UU., según su diagnóstico, la lógica científica y la lógica de mercado entran en conflicto a partir de fines de los años 70 e inicios de los 80 del siglo XX, en buena medida porque los gobiernos –a través de políticas económicas, regulatorias y aun culturales– empujan la lógica mercantil en las universidades, persuadidos de que el crecimiento económico (estancado en los años 70) depende de la innovación científico-técnica. El resultado, que repercute en la conducta de administradores universitarios y académicos (y estudiantes), es la influencia cada vez mayor de la lógica de mercado en la de la ciencia o, en otras palabras, no la desaparición pero sí la subordinación de la lógica científica bajo la lógica de mercado (Popp Berman, 2012: 9-17). Así se aprecia, por ejemplo, en los casos del impetuoso espíritu empresarial de la biotecnología universitaria, en el volcamiento de las universidades en las patentes de invenciones, en la proliferación de centros de investigación donde cooperan universidades e industrias (Popp Berman, 2012: 58-145). La actividad científica, entonces, deja de ser considerada como creadora de conocimiento cuya utilidad eventual (en las mismas industrias) es asunto ulterior, y pasa a ser medida crecientemente por su valor económico, volviéndose ‘motor económico’ (Popp Berman, 2012: 147 y 158). Ya es claro en la segunda mitad de los años 80 que para académicos y administradores una de las más importantes contribuciones de la ciencia académica es la de su impacto económico (Popp Berman, 2012: 156). Sin embargo, la situación no deja de ser esquizofrénica, porque externamente las universidades se justifican mediante la lógica económica del mercado, pero internamente la actividad académica se evalúa mediante la lógica intrínseca (mertoniana) de la ciencia (Popp Berman, 2012: 157). Todo lo cual exige dar el paso a una consideración ya no empírica sino normativa de la mercantilización creciente de las universidades:

es la cuestión de cómo decidimos qué papel jugarán los mercados y los ideales mercantiles en nuestra sociedad. ¿Cómo decidimos cuándo la sociedad es mejor servida confiando en el propio interés individual y el intercambio para asignar eficientemente recursos escasos, y cuándo otros medios de organizar la actividad humana son mejores, más justos o apropiados? (Popp Berman, 2012: 167).

La expansión de los mercados en la época industrial ha causado un aumento en los niveles de vida. Mas, cuando los mercados se extienden a ámbitos de la vida donde anteriormente apenas contaban, producen consecuencias positivas y a la vez negativas (Popp Berman, 2012: 167). Debe notarse que el ascenso del neoliberalismo explica solo en parte la expansión de la lógica mercantil (idealización del espíritu empresarial, de los derechos de propiedad, de los mercados libres, desregulados, con rebajas impositivas) en las universidades, quizá la parte más volátil, por reciente y por ir y venir tras la crisis del 2008. Otra parte, tal vez la más persistente, es la que Weber identificaba con el proceso de racionalización económica, una emergencia en la vida política de esa racionalidad estratégica específicamente dominada por el valor económico, el crecimiento y la productividad. Popp Berman, por ello, concluye de manera normativa: es crucial no perder de vista que la educación liberal trasciende largamente el mejoramiento de la economía. Las dinámicas de la racionalización económica han tenido efectos favorables en las condiciones materiales de vida, pero a la vez han tenido consecuencias restrictivas al tratar a todas o casi todas las actividades humanas como insumos económicos, obturando nuestra capacidad para tratarlas independientemente de su posible valor económico, cercenando nuestro acceso a otras diversas racionalidades sustantivas con las cuales manejarlas y apreciarlas. Y es que hay una miopía característica en la racionalización económica. Su incapacidad para sostener decisiones políticas por motivos distintos de los económicos pierde la razón de ser de la misma economía, que no es la mera productividad o el crecimiento, sino el bienestar humano. No somos servidores de la economía, sino que esta es la que nos ha de servir (Popp Berman, 2012: 172-7).

d) Como ya se anticipó, una referencia en la literatura latinoamericana sobre educación superior es el conjunto de tesis empíricas y críticas que ha formulado Fernández (2009). Comentando tendencias como la internacionalización de la educación superior y la aparición de nuevos proveedores de educación superior, subraya las políticas de cuasi-mercado o industrialización de la educación superior, la descapitalización de la universidad pública y su gobierno heterónomo, y las crecientes políticas flexibles de financiamiento (Fernández, 2009: 6-22). Su caracterización del contexto de educación superior incluye la sociedad del conocimiento y la índole neoliberal de la ciencia misma, compuesta esta por racionalismo económico (centralidad de la política económica, *ethos* liberal neoclásico y de mercado, eficiencia), capitalismo cognitivo (o cultura emprendedora) y gerencialismo empresarial o NPM (Fernández, 2009: 22-7).

En tal contexto, según Fernández, resulta normativamente insoslayable el conflicto ideológico respecto de los procesos de reforma en la educación superior. Ocupando como matriz de análisis la geopolítica del conocimiento, distingue tres posiciones ideológicas: conservadora, modernizadora, radical (Fernández, 2009: 27-8). La contrarrevolución conservadora es la ideología que combate con el “progresismo neoliberal” y sus rasgos: competencia académica entre los grandes países y regiones industriales, grandes y prestigiosas universidades norteamericanas, mercantilización de la educación superior, “invasión de lo privado [...] en el ámbito necesariamente público de la razón”, trágica “pérdida de independencia intelectual de la institución universitaria”, fluctuación entre “la subordinación de la universidad y el conocimiento a la lógica de rentabilización mercantil” y la insuficiente “independencia para mantener una estructura basada en la lógica del prestigio académico” (Fernández, 2009: 28).

Enseguida, la revolución ultramodernizadora, cuyos protagonistas son instituciones supranacionales, estados nacionales, nuevos proveedores de educación superior, *lobbys* de la universidad emprendedora, informes o directrices que inoculan planetaria o regionalmente la vulgata ultramodernizadora, nuevos gestores del gobierno universitario, agencias nacionales o internacionales de acreditación de la calidad, partidos políticos y aun sindicatos universitarios, intelectuales orgánicos que divulgan la educación neoliberal. Se asume como propias las reformas educativas del CA y según “los intereses del capitalismo cognitivo y financiero”, se subordina “la dinámica universitaria, de la formación y la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario”. Se propicia la competencia entre los integrantes del espacio universitario (estudiantes, profesores) y entre los insumos del mismo (programas formativos, materiales de enseñanza, etc.) al modo “del intercambio mercantil” (donde a veces se es consumidor, y a veces se es comerciante). Y se concibe como un mercado a la educación universitaria, disminuyéndose el «poder de la oligarquía académica» y limitándose “la democracia universitaria a experiencias de gestión empresarial, rendición de cuentas, competencia mercantil por recursos, etc.” (Fernández, 2009: 28-9).

Tercero, la estrategia radical alerta “de los peligros de la «reconversión industrial de la universidad» para adaptarla a los objetivos marcados de fomentar la economía del conocimiento”. Se sigue el canon del marxismo cultural más abierto y de una perspectiva pluralista que admite variedad de racionalidades. Así, se examinan “los diferentes (y nuevos) antagonismos que se desarrollan al interior del capitalismo cognitivo posfordista: el

precariado, el aumento de la represión y la exclusión social, las desigualdades de género, la etnización de la economía sumergida”. Y se propicia un estilo investigador no disyuntivo, con énfasis práctico en la posibilidad de articular una contra-hegemonía, sin por eso plegarse ni al discurso ultramodernizador (y su estrategia empresarial y privatizadora) ni al discurso conservador (que defensivamente quiere sostener “la independencia intelectual universitaria como remedio para salir de la crisis que se avecina”) (Fernández, 2009: 29-30).

En este mapeo ideológico Fernández, con Bourdieu, caracteriza el campo universitario como espacio de poder a partir de dos variables, el espacio académico y el espacio político/social (Fernández, 2009: 30-2). Y añade algunas cosas. Es tal la diversidad de sistemas nacionales e instituciones de educación superior que ya no hay una sola idea de la universidad (Fernández, 2009: 32). Crece la ambigüedad de la distinción entre la dimensión pública y la privada, coexisten luces y sombras en el financiamiento de la educación superior y sus nuevas formas, y el aseguramiento de la calidad de la educación superior no se da sin tensiones entre tres culturas: las estatales, las mercantiles y las académicas (Fernández, 2009: 33). Problemáticos son hoy por hoy los rankings nacionales e internacionales y la misma definición de la calidad universitaria (Fernández, 2009: 34). En suma, según Fernández, sigue siendo cierto que una universidad es de calidad cuando se vincula con la preparación de una ciudadanía solidaria y capaz de trabajo político, profesional, cultural, científico (Fernández, 2009: 35). De ahí que, ante los valores empresariales y mercadotécnicos en la educación superior, y como ha propuesto Sousa Santos, no quede más que enfrentar lo nuevo con lo nuevo, luchar por la definición de la crisis y de la universidad, reconquistar la legitimidad, crear una nueva institucionalización y regular el sector de las universidades privadas (Fernández, 2009: 35-6).

e) Próxima a la de Fernández⁸ es la argumentación de Hoevel, según la cual incluso las universidades con pretensiones humboldtianas se han transformado “en una industria o sector más de la economía” dentro de un cuasimercado global con sus peculiares precios, incentivos, planificaciones estratégicas (Hoevel, 2019: 228; véase 231). Esta IA ha sido

el resultado de la aplicación, por la vía de la acción estatal o privada, de los criterios gerenciales y de mercado a la definición de los objetivos, la organización y la evalua-

⁸ Y próxima a la diatriba de Brandt (2011), sobre la deriva de las universidades a partir de 1968, el modelo europeo de Bolonia y su “*Bürokratisches Fast Food*”.

ción de la docencia y la investigación en la universidad [...] Surgida por las necesidades bélicas e industriales de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría, esta tendencia se acentuó fuertemente con el proceso de reformas de mercado iniciadas en los años 80 y 90 y aumenta aún más hoy, después de la crisis financiera, con la necesidad de los países de mejorar su capacidad de innovación y competitividad (Hoevel, 2021: 20).

La IA mezcla mecanismos de mercado con otros de vigilante planificación. Esa combinación ha alentado, como efecto no deseado, conductas astutas, aun cínicas, de simulación y fraude (Hoevel, 2021: 21 y 26), y ha ahogado, sin desearlo tampoco, la autonomía universitaria y la libertad académica que marcaron –no sin conflictos, por supuesto– a las universidades medievales y modernas (Hoevel, 2021: 30). Su antecedente se halla en las variantes utilitaristas de la ilustración, y más concretamente, en el modelo universitario francés, tecnocrático y “estrictamente funcional a las necesidades económicas del estado” (Hoevel, 2021: 31 n. 2). Incluso en Alemania, con modelo humboldtiano y todo, es posible identificar “la protohistoria de la IA que presenciamos en la actualidad” a fines del siglo XIX e inicios del XX (Hoevel, 2021: 32-39). Tras la Francia napoleónica y la Alemania recién unificada, el siguiente hito de este proceso de “introducción en el ámbito académico de los criterios, comportamientos y modos de organización propios de la economía capitalista” ocurre sobre todo en los EE.UU., tras la segunda guerra mundial y durante la guerra fría, debido al “impacto de los programas de investigación científica aplicada a usos económicos y militares” (Hoevel, 2021: 40 y 39). Debe distinguirse, en esta etapa, entre el período keynesiano y el neoliberal. La universidad keynesiana, *sit venia verbo*, es un modelo burocrático de industrialización aún moderada, con apoyo estatal que mantenía grados de independencia universitaria. La universidad neoliberal, desde los años 80 del siglo XX, es la de la IA en plena forma, ya con un estado fuertemente evaluador: “si los criterios de mercado eran aplicados no solo a las empresas privadas, sino también a las empresas públicas, los hospitales, los museos, los clubes de fútbol, y hasta a las escuelas, ¿por qué no habría de incluirse en la lista también a la universidad?” (Hoevel, 2021: 44).

El neoliberalismo, entonces, es uno de los factores explicativos de la IA, pero no el único ni tampoco el primero. La lógica capitalista o dinámica de mercado que, por regulaciones estatales directas e indirectas, invade las actividades universitarias y en general a la educación superior, se debe ya al keynesianismo, aunque con el neoliberalismo no haya hecho más que aumentar (Hoevel, 2021: 45-6). Una de sus características es el diseño por parte del estado de cuasimercados, esto es, de variados mecanismos que imitan un sistema de precios mediante distintas formas de rankear, auditar, acreditar y en

general otorgar puntaje y números ordinales (Hoevel, 2021: 46-7). Por supuesto, el examen de los elementos específicamente neoliberales de la IA ha de incluir al menos a G. Becker, la teoría del capital humano y la economía de la educación (Hoevel, 2021: 48-52), el papel del gerencialismo y la NPM con su uso intensivo de la *accountability*, la evaluación y la nueva configuración tanto de las condiciones laborales como del financiamiento y la organización interna en la universidad (Hoevel, 2021: 58-83). Todo ello, insiste Hoevel, explica que la figura universitaria hoy central no sea tanto el profesor como el administrador, lo que es tanto como decir que la docencia y la investigación resulten subsumidas dentro de la administración (Hoevel, 2021: 57). Estas tendencias se aprecian local, regional y globalmente (Hoevel, 2021: 85-118), y responden a un mismo objetivo final:

alinear los incentivos aplicables a cada profesor, investigador, departamento, carrera, facultad, universidad y sistema universitario nacional o regional, para lograr un mercado y un cuasimercado universitario global lo más extendido y eficiente posible que se inserte dentro de la economía global a fin de maximizar su rendimiento. De allí que los países y las regiones se esfuercen por mejorar constantemente sus indicadores universitarios (Hoevel, 2021: 53).

Una de las consecuencias de la IA mundialmente observable sería “la ‘ley de Campbell’: ‘cuanto más se utiliza un indicador social cuantitativo para la toma de decisiones sociales, más sujeto estará a las presiones de la corrupción y más apto será para distorsionar y corromper los procesos sociales que supuestamente debe monitorear’” (Hoevel, 2021: 165)⁹. Dicho de otra manera, la IA produce una modificación de envergadura, el desplazamiento de las motivaciones intrínsecas en favor de las extrínsecas, como en la investigación ya no conducida para encarar las preguntas relevantes del propio campo disciplinar sino para obtener puntajes cada vez mayores en métricas de la propia universidad o de las agencias que deciden fondos concursables, o en la docencia ya no monitoreada por las mejoras de la enseñanza y el aprendizaje universitarios sino por los resultados de las encuestas estudiantiles y el logro de porcentajes determinados de aprobación de cursos y de retención de alumnos (Hoevel, 2021: 167). Es evidente, según Hoevel, la obsesión del gerencialismo universitario por combatir el despilfarro de recursos, una de cuyas manifestaciones sería la vagancia o la ociosidad académica. Para tal

⁹ “*The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor*”: véase el artículo original de Campbell: “Assessing the Impact of Planned Social Change” (1976).

combate se crean mediciones universitarias e incentivos económicos, auténticos premios y castigos que disciplinan de raíz las actividades académicas de profesores y estudiantes (Hoevel, 2021: 169)¹⁰.

Hoevel formula tanto ‘imperativos de los representantes de la IA’ como tareas para ‘recrear la idea clásica de universidad’. Entre los imperativos están, primero, el de hacer de las universidades no torres de marfil caracterizadas por la búsqueda desinteresada del conocimiento sino instrumentos “al servicio del *crecimiento y la innovación tecnocientífica de la economía* [...]”, el segundo el de la empleabilidad e inclusión, y el tercero “la total transformación *institucional de la universidad que requeriría del pasaje de un modelo colegiado y académico de gobierno a un modelo administrativo y empresarial bajo una supervisión estatal indirecta pero estricta*” (Hoevel, 2021: 233-4). A su vez, entre las maneras de enfrentar la IA y revitalizar a la universidad (Hoevel, 2021: 277-300) se mencionan (a) revivir el ideal intelectual (Hoevel, 2021: 301-7), recuperar la libertad (Hoevel, 2021: 307-12), volver a juzgar (Hoevel, 2021: 312-8), reconquistar la autonomía (Hoevel, 2021: 318-23)¹¹, reconstruir el puente con la tradición cultural (Hoevel, 2021: 323-8) y gobernar el dinero a través de múltiples fuentes de financiamiento (Hoevel, 2021: 328-33).

Como se ve, el neoliberalismo aparece con abundancia en estas posiciones no escépticas sino normativas acerca del CA, pero tanto en estas como en el escepticismo de Brunner suele subrayarse que la IA se debe también a la anterior emergencia de la racionalización instrumental-económica. Por lo mismo, convendrá seguir buceando en la conexión del CA con el capitalismo neoliberal para después, si el neoliberalismo no es la única explicación del CA, indagar en factores distintos y anteriores a los neoliberales que también se conectan con la IA. Veámoslo.

3. CA y neoliberalismo

Así como se ha advertido acerca de la ‘intimidación incesante’ (Collini, 2017: 13) que la universidad deflacionada, capitalista o industrial tiende a produ-

¹⁰ “La realidad es que los académicos tienden a ser en general personas bastante obsesivas con su trabajo y mucho más motivadas por la búsqueda de reputación, por prestigio intelectual o por hacer las cosas a su manera que por el dinero” (Hoevel, 2021: 169).

¹¹ “La comunidad de profesores y estudiantes nunca puede ser un actor secundario o dependiente de otra instancia de poder superior en las universidades. Por el contrario, los profesores y estudiantes –y no el estado, la iglesia, un dueño privado o algún grupo de la sociedad civil– *son* la universidad” (Hoevel, 2021: 320).

cir en sus miembros, es común señalar los lamentables efectos que el neoliberalismo o ‘fundamentalismo de mercado’ habría desencadenado sobre la fisonomía históricamente más valiosa de las universidades contemporáneas (Giroux, 2008: 84-111; Rodgers, 2018). Se ha dicho, subiendo el volumen, que el neoliberalismo ha supuesto el rompimiento de la alianza entre capitalismo y democracia (Streeck, 2017), que tiene una índole fascista y se manifiesta a través de un gerencialismo opresivo (Micocci y di Mario, 2018: 18-34 y 51-70; Giroux, 2014), que es un radicalismo económico que produce una normalización de la violencia (Berdayes y Murphy, 2016), que es una apología de la codicia y que provoca terror (Giroux, 2008). Ante tales acusaciones, la respuesta en Chile no se ha hecho esperar: aquellas presentaciones serían no solo exageradas sino empíricamente imprecisas, pues no suelen identificar con rigor el fenómeno que impugnan (así Schwember, 2022a-b). Por lo anterior, conviene proceder tan precisamente como sea posible para no caer la falacia del hombre de paja y, así, argumentar cuáles serían entonces los capitalistas del CA y cuáles las alternativas a la inexorable TINA de Thatcher.

a) Ante todo, no es difícil caracterizar los últimos 45 o 50 años de la historia capitalista como una eta capitalista, por más que se discuta si su mejor denominación sea la de capitalismo neoliberal. El estudio de esta fase suele exponer sus relaciones con la crisis del anterior estado de bienestar, así como las tendencias que cabe vislumbrar respecto de su futuro (Chang 2014: 35-78; Streeck, 2017: 67-95; Milanovic, 2020: 24-86, usando también el rótulo ‘capitalismo meritocrático liberal’). Para caracterizarlo se puede decir, con Polanyi, que es la apoteosis del proceso (apreciable ya en el segundo cuarto del siglo XIX) cuando se hizo de la ganancia una motivación universal, y que en estas últimas décadas ha hecho que los mercados dejen de ser elementos subordinados a la sociedad, que la ganancia obtenida en ellos se dispare y ya no coexista con otras motivaciones como el valor, la piedad o el orgullo (Polanyi, 2014: 332). Por lo mismo, se puede caracterizar al neoliberalismo incluso contra las predicciones de Polanyi:

las opiniones de Polanyi no fueron corroboradas plenamente por la historia reciente: la importancia global de los mercados es hoy, en todo el mundo, mucho mayor que hace ochenta años. Aunque la descripción histórica de las ‘defensas’ de las sociedades frente a las fuerzas del mercado es cierta, el mundo no se ha asentado en el equilibrio que Polanyi pensaba que era el único compatible con una estabilidad social duradera, es decir, en la socialdemocracia. Por el contrario, se podría argumentar fácilmente que el presente ha ido mucho más hacia el *laissez-faire* original del siglo XIX de lo que parecía probable o incluso factible para Polanyi en la década de 1940. Así que, aunque sus predicciones no se cumplieron, su mensaje principal de la dificultad, o casi imposi-

bilidad, de sociedades totalmente mercantilizadas, sigue resonando (Milanovic, 2024; el mismo acaba de diagnosticar su fracaso no sin subrayar algunos méritos del mismo: Milanovic, 2025).

De este modo, puede definirse el neoliberalismo como la colonización de casi cada aspecto de la vida humana por el capitalismo, esto es, la mercantilización (*marketization*) de la vida social, incluso de áreas como la sanidad, la educación, el transporte, el urbanismo y la seguridad social, bajo la égida del lucro y la eficiencia (Bloom, 2017: 1). Otra definición ajustada, nada persuasiva o ideológica, es esta:

defino neoliberalismo como un conjunto de creencias y recomendaciones de políticas que enfatizan el uso de mecanismos de mercado para resolver la mayoría de los problemas y necesidades de la sociedad, incluida la provisión y asignación de servicios sociales como educación, pensiones de vejez, salud y apoyo a las artes, y transporte público. Los neoliberales creen que una forma ‘más pura’ de capitalismo, aquella en la que se permita a los mercados funcionar en la mayor parte de las esferas, es mejor para la sociedad que las versiones híbridas de capitalismo, con mercados regulados controlados por funcionarios gubernamentales. Por supuesto, para los neoliberales esta forma más pura de capitalismo es muy superior a un sistema basado en cualquier tipo de planificación, algo enfatizado por Friedrich Hayek durante la mayor parte de su carrera. En un sistema neoliberal todo tiene un precio –sea implícita o explícitamente– y se considera que esos precios proveen información útil a consumidores, productores, ciudadanos de todas las edades y hacedores de políticas (Edwards, 2023: 14).

Digna de subrayarse, aunque se lo defina cuidadosamente, es la sintomatología envuelta en la negación a aceptar el mote ‘neoliberal’ por parte de defensores de estados minimizados, desregulaciones y rebajas impositivas (así se aprecia en Domínguez, 2023). Después de todo, el Chile pinochetista es comparadamente reconocido como el primer laboratorio de aplicación sistemática y concentrada del neoliberalismo (cuyos inicios parciales y lentos en Alemania y EE.UU. analizó célebremente Foucault, 2007). En este sentido, ha sido habitual investigar en Chile la temprana instalación del neoliberalismo tras el golpe de estado de 1973 en vastos sectores de la economía, la seguridad social, el trabajo, la educación, la sanidad, la regulación urbanística y el medio ambiente (solo por ejemplo: Steger y Roy, 2010: 99-101; Meadowcroft y Ruger, 2014; Choi, 2016: 30; Murray y Overton, 2016: 423-425; Djelic y Mousavi, 2020: 262; Loftus y Budds, 2016: 504 y 510-511). Lo mismo puede decirse de la interminable crisis constitucional chilena, frecuentemente puesta en relación con el neoliberalismo (o, en el fraseo chileno, con la subsidiariedad), cuestión que está en el centro de los últimos dos (o tres) procesos constituyentes, hoy aplastados por una agenda de *law and*

order y de ultraderechas y populismos de más de un signo. Algo menos, creo, se han examinado entre nosotros algunas instituciones bajo el contexto de las restricciones neoliberales, como la banca central.

b) Las universidades chilenas en contexto neoliberal, por su parte, han llamado la atención, aunque sin originar hasta ahora una literatura robusta. Fuera de Chile es frecuente, por ejemplo, que las artes y las humanidades traten el influjo en el campo universitario de las tendencias mercantiles, industriales y gerenciales del neoliberalismo (Giroux, 2008: 104-106; Giroux, 2014; Nussbaum, 2010; Brandt, 2011; Llovet, 2011). Claro, se diría que siempre la universidad ha vivido tensiones: con las iglesias, los príncipes y los estados, con revoluciones y reacciones, con sociedades, etnias y minorías, con los poderes económicos, con las ciencias y los intelectuales. Sin embargo, lo peculiar de estas últimas décadas es que la universidad ha estado específicamente tensionada por el proceso neoliberalizador, el que ha acelerado –más que creado– la tendencia mercantilizadora, la pendiente hacia la industrialización académica.

En este sentido, la crítica no impide reconocer los méritos descriptivos del tipo de análisis de nuestro panorama universitario que ofrece el mismo Brunner:

las nuevas circunstancias en que se desenvuelven ahora las universidades a nivel nacional y global—de competencia, rankings, mediciones y comparaciones—ponen en tensión las tradiciones y las lógicas propias de los modelos clásicos de universidad y las ideas que los sustentan [...] Al interior de las universidades predominan hoy fuertes dinámicas de burocratización competitiva y de gestión emprendedora. Las primeras incluyen contratos de desempeño, mediciones de productividad, evaluación en 360° y el mandato del *publish or perish*, como ingredientes centrales de una profesión cada vez más regulada. Las segundas obligan a las universidades a planificarse estratégicamente, movilizarse en pos de metas y criterios externos de evaluación, competir por recursos públicos y privados, generar ingresos a partir de sus propios esfuerzos y, en todos los ámbitos, mejorar sus capacidades competitivas, ejecutivas y de gestión emprendedora (Brunner, 2024b: 5).

Inversamente, tampoco el elogio obsta a la reflexiva toma de distancia. Como se sugirió ya, es necesario añadir varias cosas que un enfoque escéptico y con pretensiones neutrales apenas toca. Una de ellas es que, como la protección de las universidades (y de los académicos) y el financiamiento universitario están cada vez más intermediados por estrictas formas de *accountability* y flexibilización laboral, por recurrentes mediciones, certificaciones y rankings, se ha vuelto notoria la incomodidad o desconfianza de

los estados hacia las universidades. Casi puede tocarse, además, un resentimiento social, de las empresas, los gerentes universitarios, la administración pública y el gobierno. Todos ellos deploran en la vida de los académicos (principalmente de los titulares y estables) el disfrute de ciertos privilegios que una economía dinámica, global, poco regulada y abocada al crecimiento constante no puede soportar, como pereza laboral, torpeza organizacional, antipatía hacia la comercialización de su actividad, en general condiciones materiales holgadas con resultados medibles sumamente magros. Por lo mismo, no tiene nada de aventurado constatar que se ha llevado a cabo (con adecuadas formas jurídicas) la domesticación económica y administrativa de universidades y universitarios, adelgazando o haciendo casi desaparecer la permanencia en el empleo académico (o *tenure*) en favor de condiciones laborales idénticas o próximas a las del derecho privado o de la empresa, diseñando y evaluando las carreras universitarias y los procesos docentes de educación superior a imagen y semejanza de los mercados laborales, promoviendo la investigación en parte encargada y financiada por industrias y empresas privadas, en parte determinada por la administración pública educacional, implantando el privilegio de las profesiones médicas, ingenieriles y jurídicas frente a las ciencias matemáticas, naturales y sociales, las artes y humanidades, auspiciando un trato cada vez más clientelar –según las pautas del actual derecho de consumo– con los estudiantes y sus familias, incluso propiciando la proliferación de universidades lucrativas, puramente docentes y financiadas totalmente por las matrículas que cobran a sus estudiantes¹².

A mi modo de ver, en estos y otros fenómenos se percibe un abuso, una desviación de la institución universitaria. Siempre, claro, que se admita que la idea de universidad, aunque construida históricamente y muy maleable, no resiste una ilimitada transformación. Instituciones constituidas a lo largo de su desarrollo histórico, las universidades se han conformado en lugares entre cuyas funciones indispensables y definitorias está la de investigar y enseñar ciencias y humanidades, no solo ciertas profesiones u oficios. Por ello, y pese a todas las mutaciones recientes, la emergencia de universidades orientadas como negocios, como instituciones con fines de lucro, o de universidades subordinadas instrumentalmente al mercado laboral y organizadas al modo empresarial, no ha dejado de ser percibida como una patología.

¹² Una versión sin desperdicio de los fabriles procesos universitarios es la de Collini (2017: 17-19).

Es cierto que unas y otras universidades son las que pueblan el paisaje del CA, permitiendo una mejor composición de lugar acerca de la tendencia neoliberalizadora que sigue buena parte de las instituciones de educación superior, sus gerentes y los intelectuales que han hecho su apología. Mas, parece que existen aún buenas razones para tratar esta tendencia como genuina deriva universitaria¹³.

c) Las facetas subjetivas de esta metamorfosis tienen que ser conceptualizadas, y permiten decir que entre los capitalistas académicos no se cuentan solo estados, instituciones internacionales y las universidades con sus administradores, sino también los propios académicos. Y así lo han sido. Por ejemplo, se ha argumentado, mediante el análisis discursivo de entrevistas a profesores universitarios, cómo es que el encadenamiento del capitalismo específicamente académico con el neoliberalismo de las últimas décadas se manifiesta subjetivamente en las universidades chilenas (Fardella, 2020c). Desde esta perspectiva cualitativa, es posible identificar narrativas y autodefiniciones de los académicos que se articulan en torno a dos ejes: el progreso o cambio socio-político y la ética o pasión por el quehacer académico (Fardella *et alii*, 2015). También se han destacado hasta tres autoidentificaciones: la del académico crítico con la cultura gerencialista, la del académico solitario cuya identidad atomizada resplandece tanto que opaca a las instituciones y a los vínculos del trabajo, y la del académico prestigioso que se valida, certifica y acredita (Fardella *et alii*, 2021b), así como tres estrategias subjetivas para enfrentar la precarización laboral y la competencia perpetua por fondos, proyectos y publicaciones en las universidades neoliberales: entusiasmo y osadía (ideas y objetos financiados a través de la competencia principalmente masculina entre pares) para aceptar la incertidumbre, mérito, credenciales y productividad individuales para franquear la incertidumbre, y la asociatividad y tácticas colaborativas para convivir con la incertidumbre (Fardella *et alii*, 2022a). A la vez, se ha estudiado la subjetivación político-académica a través de las categorías que marcan las prácticas laborales universitarias (y que en parte recuerdan la caracterización de la actividad subyacente al *paper*): la reflexividad, la afectividad y la solidaridad, compañerismo o cuidado (Fardella, 2022b). En la universidad gerencial, se ha dicho a propósito de las académicas, el tiempo conflictúa la relación del trabajo con la vida, originando tres interpretaciones: la del interminable

¹³ El mismo Collini delinea con perspicacia escenarios inquietantes si los procesos mercantilizadores siguen su curso y no hallan oposición suficiente (2017: 27-28).

tiempo padecido, la del tiempo medido y administrado y la del tiempo creativamente reinventado (Fardella *et alii*, 2020b). Interesante es cómo ellas mismas narran las experiencias laborales en contextos masculinizados donde son minoría y sufren notables brechas de género (Fardella *et alii*, 2021a). Lo de la intensificación del trabajo propiciada por políticas de productividad y rendición de cuentas, en todo caso, caracteriza al tiempo laboral de académicos y académicas en contextos industrializados, pues es vivido por tales sujetos como desbordante e inundatorio de sus propios tiempos personales, familiares, sociales y de descanso (Sisto, 2020). En la subjetividad académica emerge la centralidad del *paper*, ese “producto de la fábrica de conocimiento” cuya escritura descansa en una actividad a la vez corporal-afectiva, notablemente frágil y estratégica de varios modos (Fardella *et alii*, 2020a; recuérdese Labraña y Billi, 2025). El resultado de la masificación en las universidades neoliberales de la cuantificación académica es que

[...] lentamente las actividades ‘no productivas’ se van extinguiendo, los procesos que toman más tiempo son evadidos. Y en su reemplazo protagonizan la jornada laboral aquellas actividades que maximizan un índice que muestre un yo productivo. En paralelo, el trabajo individual desplaza el trabajo colectivo, en tanto la consolidación de un perfil competitivo tendrá mayores beneficios en la carrera científica que actividades que favorezcan la comunidad. La fragmentación de fenómenos en distintos artificios medibles es una de las operaciones más comunes de estas tecnologías de la cuantificación [...] Las tablas, los indicadores y los sistemas de conversión estimulan a que los académicos trabajen por la versión más productiva de sí mismos, a la vez que sostengan en el tiempo esta imagen mediante la permanente producción de diferentes *outputs* validados. Esto implica al menos dos cosas: llevar a cabo acciones que le permitan esto (publicar [...]) y, segundo, establecer una relación de exigencia, esfuerzo, monitorización y autopromoción de sí mismo (Fardella *et alii*, 2019b: 92 y 97).

De ahí que todo esto recuerde y permita parafrasear la ya mencionada afirmación de Foucault: que en condiciones neoliberales “el *homo oeconomicus* [el académico emprendedor] es un empresario, y un empresario de sí mismo” (Foucault, 2007: 264)¹⁴. La conclusión de este tipo de estudios suele

¹⁴ Han ha radicalizado esta tesis, la que con facilidad puede aplicarse académicamente: “aunque hoy creamos ser más libres que nunca, la realidad es que vivimos en un régimen despótico neoliberal que explota la libertad. Ya no vivimos en una sociedad disciplinaria, donde todo se regula mediante prohibiciones y mandatos, sino en una sociedad del rendimiento, que supuestamente es libre y donde lo que cuenta, presuntamente, son las capacidades. Sin embargo, la sensación de libertad que generan esas capacidades ilimitadas es solo provisional y pronto se convierte en una opresión, que, de hecho, es más coercitiva que el imperativo del deber. Uno se imagina que es libre, pero, en realidad, lo que hace es explotarse a sí mismo voluntariamente y con entusiasmo, hasta colapsar. Ese colapso se llama *burnout*. Somos como

ser crítica y aconseja elaborar alguna forma de ‘abrir la jaula de oro’, esto es, de pensar y practicar resistencias microscópicas pero sostenidas contra las políticas educativas neoliberales y las transformaciones universitarias gerenciales, con su singular competitivismo e hipertrofia de la individualidad académica (Fardella, 2020c: 2315)¹⁵.

d) Dicho sea de paso, a la profesión jurídica el contexto industrial y neoliberal también le ha impreso carácter. Síntomas parejos a los examinados se manifiestan en el derecho, tanto el de las profesiones jurídicas prácticas como el que se estudia, enseña y aprende universitariamente¹⁶. Como es de esas carreras atractivas para estados y gerentes universitarios por su matrícula masiva, por las perspectivas laborales y por su prestigio económico-social, la de derecho ha venido siendo intervenida y transformada según los patrones dominantes del gerencialismo y la peculiar (y múltiple) mercantilización

aquel esclavo que le arrebatara el látigo a su amo y se azota a sí mismo, creyendo que así se libera. Eso es un espejismo de libertad. La autoexplotación es mucho más eficaz que ser explotado por otros, porque suscita esa engañosa sensación de libertad”: Byung-Chul Han (2025).

¹⁵ Parejas indagaciones han hecho, con perspectiva de género, Ríos, Mandiola y Varas (2017), Mandiola y Varas (2018), Mandiola, Ríos y Varas (2019), Undurraga, Simbürger y Mora (2021), Montes-López y Simbürger (2021), Campillay (2022) y Gutiérrez y Echeverría (2022 y 2023), Guzmán, Gómez y Rojas (2023), entre otras.

¹⁶ Sintomáticas en este sentido han sido las reacciones ante la revelación periodística de la elevadísima remuneración que una universidad privada chilena le pagaba a una política profesional de derecha por una actividad de media jornada y básicamente docente, no solo los esperables comentarios legales del tipo de si no será esta una forma de financiamiento ilegal de la actividad política (y, de paso, una forma de administración desleal de recursos parcialmente públicos por parte de la universidad en cuestión), o sociológicos que ponen el foco en las típicas tensiones universitarias bajo el CA (“el caso de Marcela Cubillos es mucho más que una discusión sobre su salario. Remece ciertos cimientos normativos y nos hace preguntarnos sobre qué es lo justo/ajustado en qué contexto e institución. Expone una querella más profunda sobre qué tipo de sistemas normativos deben regir las instituciones de educación superior. La respuesta no es sencilla y dependerá de qué “ciudades” prevalezcan y dónde. Lo que está claro es que, mientras las universidades se debaten entre lo mercantil y del renombre, lo cívico y lo industrial, la controversia sobre qué valores deben regirlas está lejos de terminar”: Basaure, 2024), sino que también crudas expresiones de economistas que sospechan tras este escándalo o bien envidia, o bien incompreensión de que un académico en el fondo puede ser entendido como un redituable ‘rostro’ o *influencer* (“[Cubillos] es un rostro de la universidad, gústele a quien le guste. Un rostro positivo, un rostro negativo (dirán unos u otros), pero es un rostro de la universidad y, por lo tanto, se le paga acorde con eso. Se les paga a los *influencers*, esto es lo mismo. Ser un rostro es ser un *influencer* y, por lo tanto, yo creo que la universidad lo que tiene que evaluar es si las utilidades que le genera este rostro son mayores que los costos de pagarle ese sueldo. Si es que las utilidades son mayores, entonces esto está contribuyendo al crecimiento del país y está generando un beneficio social neto”: Labbé, 2024).

de la que es susceptible. Esto, ni que decir tiene, ocurre dentro y fuera del derecho universitario. Ha ocurrido fuera, en la praxis jurídica, por ejemplo, cuando en un sistema jurídico-profesional como el chileno se interrumpe y prohíbe la tradicional colegiatura obligatoria de los abogados (tal como la de las demás profesiones)¹⁷. Y ha ocurrido dentro, en la academia jurídica, cuando la docencia del derecho –o la organización curricular de estudios jurídicos– se simplifica para hacerla más pragmática y laboralmente atractiva, también cuando se multiplican como productos en serie los programas de postítulos o posgrados ligeros y de carácter estrictamente útil o, como suele decirse, ‘profesional’, y también cada vez que se pretende que las facultades de derecho, por formar profesionales tan idiosincráticos como los abogados, no dependan de otras facultades ni cultiven unas disciplinas con otros métodos que los del derecho, etc.

Desde el punto de vista de la autopercepción de los académicos de derecho chilenos, se ha planteado un interesante argumento según el cual habría una curiosa coincidencia entre la implantación de políticas neoliberales durante la dictadura pinochetista y el surgimiento de una profesión académica del derecho cada vez más autónoma y robusta, tanto en universidades estatales como en universidades privadas, pero cuyos sujetos (los docentes e investigadores) suelen manifestar alienación, disconformidad, hastío (Willemann, Gil y Tschorne, 2023). Tal coincidencia es paradójica, se ha dicho, ya que lo que estaríamos presenciando es una sofisticada profesión académica recién conformada que experimenta al mismo tiempo déficit de sentido en su propia actividad. Conviene destacar, creo, que en este tipo de análisis no se asumen pero tampoco se descartan afirmaciones posmodernas o escépticas como las de Brunner, y que por lo mismo no se efectúan casi juicios críticos como los que enfatizan los rasgos patológicos del CA, o consideraciones cualitativas como las que señalan las recién mencionadas facetas subjetivas de la metamorfosis universitaria chilena (y las estrategias adaptativas que ellas impulsan). Llama la atención que estudios tan fundados sociológicamente no consideren la aplicabilidad universitaria de la perspicaz observación de Merton: cuando en una comunidad u organización se impone el culto al éxito dinerario, o se establece como política la búsqueda del financiamiento por todos los medios, o se enjuicia el prestigio asociándolo a la propia posición

¹⁷ Sobre el interminable debate al respecto, y la curiosa reluctancia de los fracasados procesos constitucionales recientes para levantar esa prohibición de colegiatura obligatoria, véanse, entre otros, Anríquez, Fuenzalida y Sierra (2019), Domínguez y Corral (2021), De la Barra (2021), Colegio de Abogados de Chile A. G. (2021), Gallego (2021), Insunza y Anríquez (2023).

relativa y medida por números ordinales, o se emprenden cambios organizacionales al hilo de una planificación estratégica de las distintas actividades académicas descompuestas en unidades atómicas evaluables, crece entonces la posibilidad de la anomia respecto de los medios y/o respecto de los fines, esto es, el comportamiento desadaptado o desviado, sea este innovador con los medios, ritualista con los fines, o bien apático o revolucionario respecto de unos y otros (Merton, 1986 y 2010: 256-72). Interesante resultará, en este sentido, la elaboración de las variantes innovadora, ritualista, retraída y rebelde que han asumido las desviaciones universitarias. Nótese, dicho sea de paso, que Merton –en el prefacio de 1970 a su juvenil obra sobre sociología de la ciencia en la Inglaterra del siglo XVII– no perdió la ocasión para distinguir, siglos antes de la marea neoliberal, entre la justificación intrínseca y la utilitaria de la ciencia: “las acuciantes exigencias de que la ciencia tenga utilidad social –o, para usar la palabra-lema, que sea ‘relevante– tal vez prefiguren una nueva época en la que se limite la gama de la indagación científica” (1984: 24, véase 11, 21-3, 223-31). Es como si el gran auscultador de la *serenditipy* hubiera anticipado la IA bajo el imperio de la mencionada ley de Campbell, cuyas consecuencias anómicas ciertas sociologías aquí examinadas suelen preterir en la misma medida que menosprecian las tentativas (o lamentables ingenuidades) de recrear a estas alturas universidades humboldtianas y ciencias mertonianas.

Son expresivos también los cambios legales de todo tipo debidos a la mercantilización creciente de la vida social. Como las configuraciones en las últimas décadas chilenas del derecho constitucional, administrativo, medioambiental y del consumo, interrumpiendo la historia de las respectivas comunidades académicas (cuando han existido y por precarias que fueran), provocando revoluciones copernicanas en las construcciones dogmáticas constitucionales y dejando al interés general con débil protección en ámbitos como el de las ‘zonas de sacrificio’, el estatuto del agua y del aire, el urbanismo y las edificaciones privadas en santuarios naturales, la posición de los consumidores ante empresas y fabricantes, entre otros¹⁸.

¹⁸ Véase, a título meramente ilustrativo, García (2017/2020), Calisto y Weber (2020: 328), Contreras y Schönsteiner (2017: 104), antes de la reforma al Código de Aguas por medio de la Ley 21435, y después de ella: Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (2022), Hervé y Schönsteiner (2019: 496-7), Contreras (2018, con referencia a múltiples trabajos al respecto aparecidos inmediatamente tras el fallo Rol N°4012-17 del Tribunal Constitucional chileno que declaró inconstitucionales varias disposiciones contenidas en el Proyecto de ley que modifica la Ley N° 19.496 sobre Protección de los Derechos de los Consumidores, correspondiente al Boletín N° 9.369-03).

e) Una implicancia de la universidad neoliberal, y con raíces anteriores en la mentalidad técnica o racionalidad técnico-económica, es la afectación múltiple de la libertad académica. Es lo que ocurre cuando las nuevas gerencias universitarias y/o los nuevos administradores públicos especializados en educación superior toman decisiones que directa o indirectamente terminan por ajustar facultades, escuelas y departamentos universitarios según parámetros extrínsecos, facilitar la contratación de académicos dóciles a las pretensiones instrumentales o bien despedir a (o amenazar los salarios de) los menos domesticables, desplazar a las comunidades académicas para determinar *motu proprio* los perfiles de la docencia o de la investigación deseable, de la tolerable y también, claro, de la inaceptable (véase Dworkin, 2019: 302-304), o bien imponer de distintas maneras y con variables intensidades una vinculación de la universidad –no precisamente académica ni respetuosa de la libertad, la autonomía y el pluralismo– con empresas, industrias u órganos estatales.

Como sea, la defensa de la libertad académica hoy por hoy, aunque sigue relacionándose con las agendas ideológicas fuertes de controladores universitarios de todo tipo y sus representantes administrativos, también se vincula con agendas o programas débiles, delgados, de la mentalidad mercantil, industrial o técnica sostenida por la nueva *intelligentsia* de economistas y otros expertos en educación superior que pueblan las burocracias universitarias, estatales, empresariales e internacionales, como Brunner y otros han tenido que reconocer. Pese a dar por sabida y reconocida la libertad académica, el gerencialismo tiene rasgos peculiares que no son propicios para con ella: altanera superioridad, desdén por las relaciones humanas ordinarias, optimismo ciego sobre el futuro, creencia de que los comportamientos humanos productivos están siempre monetizados, carencia de humanidad (*anti-humanity*) (Micocci y di Mario, 2018: 58-60, 63-64 y 67-69).

Mas, dije ya que las transformaciones de las instituciones universitarias (y las restricciones tanto tradicionales como novedosas de la libertad académica) no se deben solo a la emergencia de las políticas neoliberales y el ‘nuevo espíritu del capitalismo’ (Boltanski y Chiapello, 2011: 99-165)¹⁹. Por ello será necesario prestar atención –mucho más lejos en el tiempo– al imperio de la técnica y la IA.

¹⁹ Sobre el gerencialismo universitario, véase Bottrell y Keating (2019), y sobre la *accountability* en sentido neoliberal en educación superior, véase Goodwin, Miller y Chaput (2017).

4. *Tecnocratismo universitario versus eterno retorno de la idea de universidad*

Para decirlo de una vez: los vaivenes de la idea de universidad son explicables no solo por la hegemonía neoliberal, sino también por causas más lejanas, quizá más radicales, caracterizables simplícidamente por la tensión que experimenta la rapidez naturalista, obsesivamente productiva, de la razón técnica cuando se encuentra con la idea lenta y espiritual de universidad. Es algo, se diría, que ronda por la historia universitaria desde sus comienzos. Y está profusamente documentado desde la época del proyecto humboldtiano en adelante.

a) En 1928 Whitehead se refería a la carencia de imaginación en las escuelas universitarias de negocios cuando están organizadas precisamente como negocios (1957: 145-6). Algo semejante decía Heidegger más o menos en la misma época²⁰. Tales diagnósticos nos llevan hacia atrás en el tiempo. Según la tesis weberiana de Brunner y quienes lo acompañan, estaríamos ante la racionalización técnico-instrumental, específicamente económica, del mundo capitalista²¹. Según tesis más bien filosóficas, esa racionalización derivaría del surgimiento de la ciencia (y la técnica) moderna con Galileo, Descartes, Bacon y otros, cuyo impacto universitario va presionando, transformando la vida académica desde una *πρᾶξις* hacia una *ποίησις*.

Para Hoevel, como vimos, el neoliberalismo no es la única explicación de la IA y su economicismo tergiversador de los bienes intrínsecos de las actividades académicas. Hay, pues, que preguntarse por los demás elementos explicativos, varios de ellos coetáneos al keynesianismo (Hoevel, 2021:198). Entre tales causas profundas, habría que nombrar al menos (a) el derrumbe cultural (y humanista y universitario) tras las dos grandes guerras, (b) la emergencia de la sociedad funcional (industrial y tecnológica), (c) los eventos de mayo del 68 y la desintegración posmoderna del sujeto, la verdad y la filosofía (y la universidad humanista), (d) la irrupción de la universidad de masas²², (e) el

²⁰ Para un resumen de la idea universitaria de Heidegger, véase Solari (2022: 262).

²¹ Dicho sea de paso, la teoría sociológica según un programa empirista, no hermenéutico, comandada por “la idea de asimilar las ciencias humanas a las naturales, para así eliminar su impacto crítico, corresponde a la agenda del empirismo”: véase Cristi y Cordero (2019).

²² “La irrupción de la universidad de masas no solo ha dejado intactos los niveles de desigualdad: tampoco ha logrado elevar significativamente los porcentajes de inserción de los nuevos estudiantes de clase media y media alta en el sistema laboral [...] Aunque el aumento masivo de estudiantes no logró mejorar la equidad ni asegurar la inserción en el mercado laboral, lo que sí consiguió fue conmover la estructura tradicional de la universidad” (Hoevel, 2021: 217-8).

paso de la ciencia académica a la tecnociencia y (f) la encrucijada de la actual universidad entre el estado y el mercado (Hoevel, 2021: 196-233).

Por ello mismo, el estudio del CA no se debe limitar a esas figuras profesionales sintomáticas de neoliberalismo: el economista de las últimas décadas de corte neoclásico, austríaco, friburgués o de Chicago, o el filósofo de Virginia, en una sola y radicalmente ideológica posibilidad del mismo, así como el nuevo administrador público y el gerente universitario que lo siguen tan de cerca en sus ámbitos propios²³, todos los cuales dicen saber (y se permiten reclamar el poder para decidir respecto de) cuestiones universitarias de variada índole, sea con modos corteses y persuasivos, sea (si aquellos no resultan) intimidando, presionando, coaccionando sutil o groseramente. En el caso chileno, no todo se concentra en la figura del tecnócrata de Chicago, sino en distintos tipos de experto o, como decía Ortega y Gasset, de sabio-ignorante, que sabe bastante en su área acotada (normalmente económica, administrativa o ingenieril), pero que se comporta como si supiera tanto de casi todo²⁴. Puede prolongarse en las universidades lo que ha dicho Azócar del estudio y las políticas de reforma del sistema de pensiones chileno: que “economistas [no necesariamente neoliberales] han logrado dominar la discusión en pensiones en Chile al tratar a personas del derecho como ineptas en sus capacidades numéricas, a gente de la sociología como ‘humanistas’ y a personas de la ciencia actuarial como hombres faltos de autoconfianza”, y

²³ Sobre la emergencia del cuarto estamento universitario gerencial, altamente especializado y sus relaciones, tensas a veces, con las administraciones centrales y con los cuerpos académicos, véase Rifo y Torralbo (2023).

²⁴ Ortega, como se sabe, en los años 30 del siglo pasado caracterizó inmejorablemente a los ‘sabios-ignorantes’: son “[...] una casta de hombres sobremanera extraños. El investigador que ha descubierto un nuevo hecho de la naturaleza tiene por fuerza que sentir una impresión de dominio y seguridad en su persona. Con cierta aparente justicia, se considerará como ‘un hombre que sabe’. Y, en efecto, en él se da un pedazo de algo que junto con otros pedazos no existentes en él constituyen verdaderamente el saber. Ésta es la situación íntima del especialista, que en los primeros años de este siglo ha llegado a su más frenética exageración. El especialista ‘sabe’ muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignora de raíz todo el resto. El especialista nos sirve para concretar enérgicamente la especie [del hombre-masa] y hacernos ver todo el radicalismo de su novedad. Porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es sabio porque ignora formalmente cuanto no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es ‘un hombre de ciencia’ y conoce muy bien su porción de universo. Habremos de decir que es un sabio-ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio” (Ortega y Gasset, 2005a: 444).

todo ello exhibiendo una masculinidad hegemónica sumamente tóxica (Azócar, 2020)²⁵. Lo cual, por cierto, tiene que extrapolarse a otras áreas, aunque sin dejar de enfatizar el papel que en todas ellas han jugado sea directamente los *Chicago boys* durante el pinochetismo, sea economistas neoclásicos que aclimataron las radicales políticas de sus colegas anteriores a un contexto democrático semisoberano o de baja intensidad (Ossandón, 2020; Hunneus, 2014; Rovira, 2007).

Adviértase, sí, que calzando tan bien el economista neoliberal y de otras escuelas bajo la categoría de sabio-ignorante, sin embargo no encaja del todo bajo la descripción de un científico o investigador. Porque si de él debe decirse, parafraseando a Ortega, que se conducirá en todas las cuestiones que ignora, como las universitarias, no como un ignorante sino con la petulancia de quien en su porción profesional es un sabio, entonces encarnará él a una profesión exagerada, incluso anticientífica, que pretende nada menos que hegemonizar, con notable lejanía de las modernas ciencias estrictas y de los tradicionales saberes humanísticos, todas o casi todas las facetas de la sociedad contemporánea (y de sus universidades). El sabio-ignorante es, en este sentido, más un profesional que un científico, un tecnócrata mejor que un estudioso. Sugería también Ortega que dicha noción de experto o sabio-ignorante es la contracara indiscernible de la idea de universidad. Si se examina a las universidades no esencialmente sino de manera histórica, sin pretensiones asépticas sino también mediante un enjuiciamiento evaluativo, y pese a las reservas de Brunner (y del mismísimo Habermas), la universidad resulta ser algo así como el intelecto hecho institución. Y entre sus funciones no pueden desaparecer las de la transmisión de la cultura de los tiempos (misión estrictamente universal), la formación de las profesio-

²⁵ Nada nuevo bajo el sol: un sociólogo poco sospechoso de izquierdismo ya mencionaba el increíble dogmatismo, imperialismo, incluso fetichismo ideológico, de quienes cultivan la economía *mainstream* en los EE.UU. (y, uno diría, de quienes los siguen o han estudiado con ellos): Berger (1998: 19-21). Asimismo, un filósofo bastante tradicionalista ha señalado a los economistas “desde Marshall a Samuelson” por su superficialidad científica, apreciable en su tipologización del agente racional, en la falta de capacidad predictiva de sus matematizados modelos y en “que no siempre adopten una actitud adecuadamente crítica hacia sus propias teorías”, y también por sus afanes pragmáticos: quienes “inculcaron en quienes los leyeron justamente los modos de toma de decisión que se describían en aquellos libros [de texto de los que eran autores]” son una serie de economistas académicos, tanto keynesianos como monetaristas, que “están de acuerdo en cuanto a defender el capitalismo, lo cual sorprende poco si tenemos en cuenta que muchos de ellos fueron en cierto momento de sus carreras consultores o se sentaron en los consejos de administración de empresas y asociaciones patronales o han sido empleados por el gobierno para estabilizar y fortalecer el orden económico capitalista” (MacIntyre, 2017: 137 y 140).

nes reconocidas (misión numéricamente masiva) y la investigación científica mediante la capacitación de los mismos científicos o investigadores (misión cuantitativamente minoritaria) (Ortega y Gasset, 2005b).

Esta forma histórica, que recurre a la moderna racionalidad instrumental-económica y, más allá, tecnocientífica, empieza a indicar la insuficiencia del enfoque universitario *wertfrei* que remonta a Weber y Luhmann (no a Habermas). Las insuficiencias de las habituales aproximaciones sociológicas o administrativas a la universidad contemporánea se ponen en claro a partir de una tradición universitaria que tiene historia, uno de cuyos momentos axiales sucedió entre Jena y Berlín en los siglos XVIII y XIX, con sus coletazos en pleno siglo XX. Conviene recordarlo brevemente.

b) Finalizando el siglo XVIII, una constelación excepcional de personalidades reunidas en Jena revolucionó, renovó la universidad alemana, aunque sin prescindir de la mejor tradición universitaria medieval. ¿Cómo? Schiller identificó la universidad reformada no con las pretensiones laborales, lucrativas o mercantiles de los ganapanes (*Brotgelehrte*), universitariamente accesorias, sino con la búsqueda y la enseñanza de la ciencia (*Wissenschaft*) y la cultura (*Bildung*), universitariamente principales. Contra los privilegios, la erudición superficial, la repetición obsesiva, el pragmatismo rampante, Schiller decía como Kant y Fichte: la universidad ha de ser una institución moderna central, el domicilio del saber riguroso, libre, abierto al mundo, de profesores sobriamente comprometidos con la verdad, de estudiantes que con ellos se forman y entran en la lógica del conocimiento autorresponsable y su diversidad. El modelo de Jena es el de la universidad como convergencia de las diversas disciplinas a través de la filosofía, que en aquella época incluía tanto las humanidades cuanto las ciencias matemáticas, naturales y sociales, y por ende no está erigido sobre la base de profesiones liberales, estatales o eclesiásticas como el derecho, la medicina, la teología, la ingeniería y otras, las que en cambio son disciplinas dogmáticas a su manera y dependientes de la filosofía, en aquel sentido amplio (Pinkard, 2002: 132-41).

Es interesante lo que ocurre inmediatamente después, a inicios del siglo XIX. Como es sabido, W. v. Humboldt delineó en Berlín el mismo modelo de una institución dedicada a la verdad, la ciencia, la formación humana, la educación vinculada con la investigación²⁶, y Hegel experimentó en carne propia el choque de ese modelo con los amarres instrumentales, ortodoxos y estatales de las universidades de su tiempo que estropeaban la vocación

²⁶ Para un resumen de las ideas universitarias de Humboldt, véase Solari (2016: 54-6).

de profesores y estudiantes e intoxicaban a sus administradores. El punto de partida es aquí el enfrentamiento del neohumanismo de Niethammer y Humboldt, con su énfasis en el ideal humanista de *Bildung* (la formación de personas cultivadas y autorresponsables), frente a tendencias conservadoras y utilitaristas como las de Weiller y Wismayr (Pinkard, 2002: 350-8). Para el programa neohumanista, el derecho de constituir una elite social dependía exclusivamente de la *Bildung*, mientras que para conservadores y utilitaristas eso era un delirio revolucionario, porque a la elite debería pertenecerse por razones de familia y de estatus social, no por algún tipo de educación recibida o que se pudiese demandar (Pinkard, 2002: 352 y 354). En cambio, según Niethammer, el humanismo fomentaba la libertad, “se proponía enseñar a la gente a dirigirse a sí misma, a inculcar en los estudiantes el deseo de hacer suyo el ideal universal de auto-formación que la idea de *Bildung* llevaba consigo” (Pinkard, 2002: 354).

c) El enfrentamiento de Hegel con utilitarios y conservadores y la defensa del modelo de Jena tuvo sus episodios en Nürnberg, Heidelberg y Berlín. En 1809, en carta a Van Ghert, Hegel se refería a la vida moderna diciendo de ella lo que podría haber dicho, *mutatis mutandis*, de la universidad moderna: la filosofía es necesaria para las prácticas sociales modernas (también, para las universidades modernas) porque puede llevarlas a entenderse a sí mismas, “comprender de qué modo aquello que por sí mismo poseía autoridad era necesario y racional, no algo contingente y fortuito” (Pinkard, 2002: 415, citando *Briefe*, I, #152).

Tras Nürnberg, en universidades como las de Heidelberg y Berlín, reorganizadas napoleónicamente, se pretendía recoger la posta del modelo de Jena. Hegel consideraba propia esa misión, y por eso contaba entre los reformadores universitarios o, en otras palabras, entre los sostenedores del ideal humboldtiano. En su virtud, se pensaba que la *Bildung* (no la preparación para el mercado laboral) y la *Wissenschaft* (no la erudición) eran indispensables para preparar a la élite post-napoleónica en orden a dirigir “las instituciones centrales del mundo moderno” (Pinkard, 2002: 461; véase 461-4 y 471-2). Mas, esto no era pacífico. Aquí reaparece el derecho como profesión vista ante todo pragmática, lucrativa, laboralmente²⁷. Los reformadores despreciaban a los académicos, como muchos de derecho, que se entendían

²⁷ En aquel Heidelberg, de hecho, casi tres cuartas partes de los estudiantes entonces estaban matriculados en derecho o en cameralismo. Eran los *Brotgelehrte* de que habló Schiller en Jena, ansiosos del pan y el dinero, no del conocimiento mismo (Pinkard, 2002: 461 y 465).

al modo de los eruditos que publicaban constante y generosamente²⁸. Por lo mismo, los reformadores universitarios creían que la relación profesor-estudiante debe ser distinta, más dinámica e imaginativa, no disciplinaria o vigilante, ni maquinal u ortodoxa, así como distinta tiene que ser la misma profesión de estudiante, incluyendo un compromiso moral con su propia y a la larga autónoma *Bildung*, “con la vida del espíritu que Fichte había tratado de establecer en Jena” (Pinkard, 2002: 463). Todo esto impactó también en la relación entre las universidades y los poderes estatales, los cuales en la época de Hegel ya iban asumiendo el financiamiento universitario y, así, inmiscuyéndose en la añosa, incluso medieval, inmunidad o autonomía universitaria para decidir sus propios asuntos y problemas, como la política de contratación de profesores y el adelgazamiento de la carrera académica por maximización del uso de los recursos económicos en favor de profesores extraordinarios y *Privatdozenten* (Pinkard, 2002: 466-7).

Después de todo, Hegel estaba convencido de que la teoría impacta más en el mundo que la práctica: “una vez que el ámbito de las ideas ha sido revolucionado, la realidad no podrá resistírsele” (Pinkard, 2002: 352, citando *Briefe*, I, #135, p. 178).

d) La dinámica y la imaginación en cuanto notas decisivamente universitarias reaparecen en un escrito de Whitehead, de 1928, como se adelantó. La universidad es institución docente e investigadora, si y solo si ambas se reúnen imaginativamente, porque ella es el conocimiento y la enseñanza llevados a cabo con imaginación, “la adquisición imaginativa de conocimientos” (Whitehead, 1957: 141). En la universidad, en cambio, no deberán campear necios ni pedantes, siendo necio el imaginativo sin conocimiento, y pedante el conocedor sin imaginación (Whitehead, 1957: 136-7). Todo esto es propio también de una carrera profesional como la de comercio o negocios (Whitehead, 1957: 135-6 y 138-40). Porque también en carreras profesionales la universidad requiere “que no haya responsabilidad por la acción inmediata” y, a la vez, exige “el hábito del pensamiento imparcial”, junto con la libertad “de pensar correcta o erróneamente [...] de apreciar la variedad del universo sin estar perturbado por sus peligros” (Whitehead, 1957: 137-8). Para evitar malentendidos, Whitehead especifica que, en el caso del comercio, la universidad debe pretender

²⁸ “El énfasis en la publicación como signo de la ‘erudición’ de un profesor, que se había impuesto al final del siglo XVIII, conducía, según los neo-humanistas, a la publicación profesoral de voluminosos compendios de conocimientos anticuados; colecciones, por así decirlo, de todo lo conocido sobre un campo particular, con muy escaso contenido en investigación o en pensamiento original” (Pinkard, 2002: 462).

la formación de seres humanos “que tengan mayor gusto por el comercio”, más que “pedestres propósitos dirigidos hacia la mezquina rutina de las comodidades materiales” (Whitehead, 1957: 138). Es, de nuevo, la primacía de la “imaginación intelectual” por sobre mentalidades puramente alimenticias, prácticas o comerciales (Whitehead, 1957: 139). Como la imaginación universitaria se diría que lo es todo, es por lo mismo útil (Whitehead, 1957: 142). De ahí que, en relación con el comercio y otras antiguas profesiones, la universidad enriquece el trato imaginativo con los principios profesionales, sin por eso desconsiderar hábitos y detalles fácticos (Whitehead, 1957: 141). Por lo mismo, una carrera o escuela universitaria de comercio, tal como de otras profesiones y otras disciplinas, no tiene ninguna analogía con “una organización comercial” (Whitehead, 1957: 145, véase 146). Sí requiere, en cambio, la convivencia de mentes jóvenes y mentes maduras y aun viejas, así como de eruditos, descubridores e inventores (Whitehead, 1957: 137, 140-1, 143-4).

La universidad, dice Whitehead, está compuesta por estudiosos que han de salvaguardar “el alto nivel del trabajo universitario” recíproca y libremente, esto es, determinando sus diversas actividades con libertad (Whitehead, 1957: 145). Para ello habrá de organizarse la universidad, estableciendo reglas y requisitos formales, pero siempre con la lucidez de que “la esencia del problema [universitario] está fuera de toda regulación” (Whitehead, 1957: 146). La universidad, con sus oscuros orígenes y en medio de sus cambios y vicisitudes, tiene una cierta razón de ser, algo así como unir la aventura de la acción con la del pensamiento, nutrir la historia cultural de una comunidad, propiciar la valiosa experiencia de ser parte imprescindible de “grandes realizaciones humanas”: “nos apasiona ser miembros de una sociedad capaz de hacer tales cosas” (Whitehead, 1957: 140). Y es que hay, pese a todo, una idea de la universidad: “poner a los jóvenes bajo la influencia intelectual de un conjunto de estudiosos imaginativos” (Whitehead, 1957: 146). Oxford por ejemplo, dice Whitehead, aun con sus deficiencias y mutaciones, “siglo tras siglo, a través de su larga existencia, ha producido equipos de hombres ilustrados que trataban la enseñanza imaginativamente” (Whitehead, 1957: 147).

e) Como se ve, la idea humboldtiana (y jenense) que Brunner suele impugnar por anticuada (no siempre, claro) es una idea recurrente, que no solo Kant, Schiller y Hegel sostuvieron a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX, sino que Whitehead volvió a desarrollar, a su manera, a la altura de las primeras décadas del siglo XX. Y es una idea que ha seguido su curso. Como en 1965, cuando una novela, *Stoner*, de J. Williams, parece volver por los fueros universitarios. *Stoner* es una ficción muy realista sobre la idea universita-

ria, su lentitud, intempestividad y cierta inaplicabilidad, incluso sus miserias. Es la historia de William Stoner (1891-1956), hijo de pequeños campesinos de Missouri que, tras una infancia marcada por el constante trabajo con la tierra y los animales domésticos, consigue acceder a la universidad para estudiar originalmente agronomía y pronto descubrir una radical vocación por la literatura. La conversión ocurre así: en una clase sobre los sonetos de Shakespeare, su profesor, Archer Sloane, lee el soneto 73 y pregunta al grupo por su significado, para después dirigirse directamente a Stoner: ¿qué significa, qué le dice ese soneto? Stoner, petrificado, solo atina a repetir los versos finales: “Esto ves, y tu amor se fortalece/ amando bien aquello que ya pierdes” (Williams, 2016: 19). Sloane le dice secamente: “el señor Shakespeare le habla a usted a través de tres siglos, señor Stoner. ¿Usted lo oye?” (Williams, 2016: 20). Stoner apenas musita: “significa..., significa...”, sin poder terminar la frase. Sloane da por terminada la clase, sale raudamente de la sala. El momento es epifánico, una transformación espiritual se desencadena. Stoner abandona sus ramos científicos, la agronomía, y se matricula en ramos de filosofía, historia, literatura. Un nuevo mundo se abre a su mente estoica, profunda, seria, poco expresiva: “cobró conciencia de sí mismo de un modo hasta entonces desconocido” (Williams, 2016: 22). Ya en cuarto año de universidad, Sloane le pide verlo. En su oficina, tras una breve conversación, le dice que podría proseguir con la maestría y el doctorado. A qué se refiere, le pregunta Stoner, y Sloane le suelta esto: “¿Acaso no lo sabe, señor Stoner? [...] ¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted será profesor”. Stoner le replica: “¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar seguro?” [...] “Es amor, señor Stoner –dijo jovialmente Sloane–. Usted está enamorado. Es así de sencillo” (Williams, 2016: 28)²⁹.

El punto, como se ve, es la mutua impugnación del CA, la mentalidad técnica y la universidad como lugar del *studium* o de la ciencia mertoniana, impugnación que admite diferentes descripciones, como las que se han sugerido. Hay más, por cierto³⁰. Pero para no seguirlas multiplicando, sugeriría no olvidar que los capitalistas del CA son sujetos variados –los mismos académicos entre ellos, que simultanean su papel de capitalistas con el de asalariados en una relación de autoexplotación que no manejan sino que los

²⁹ Poco más adelante, dicho sea de paso, tiene lugar la inolvidable conversación entre Stoner, Masters y Finch sobre la universidad y ellos mismos como universitarios (Williams, 2016: 37-41). Sobre esta novela y las dificultades de la educación humanista y la integridad académica frente a las restricciones del capital, véase Matek y Rehlicki (2018).

³⁰ En otro lugar he aducido los ejemplos de Oakeshott (2009: 133-81) y Leys (2016: 555-9), a los que cabría agregar variados reclamos universitarios de corte fenomenológico (puede verse Solari, 2022: 264).

gobierna-, y que el CA y la mentalidad técnica que despliegan tienen alternativas. Así, volver a Stoner, Whitehead, Kant, Schiller, Hegel y v. Humboldt tiene análogo sentido que en economía política releer a Polanyi:

hay que volver a leer a Polanyi, hoy con el trasfondo de la precariedad laboral, la mercantilización de la tierra, el cambio climático (que está directamente relacionado con este último) y las manipulaciones monetarias de los bancos y las bolsas, las tres mercancías ficticias que determinan los ingresos y el sustento de las personas y que, según Polanyi, no pueden quedar sin regulación. NB: Creo que podría haber dos polanyismos: uno débil que acepte la economía de mercado para todas las mercancías excepto las tres ficticias, de modo que los ingresos no estén determinados por el mercado; y otro fuerte que represente un ataque a los fundamentos mismos de la economía política y que sostenga que la búsqueda ilimitada de beneficios, ingresos o ganancias no es 'natural al hombre' (Milanovic, 2024).

Dicho esto *mutatis mutandis*, claro, preguntándose cuál sería, universitariamente hablando, el equivalente de las mercancías ficticias no determinables por el mercado.

V. Perspectivas

Las ideas presentadas se resumen como sigue:

- a) La teoría estándar del CA caracteriza el panorama universitario contemporáneo por la performatividad y la generación de recursos de parte de las universidades, y de parte de agencias estatales e internacionales por el énfasis en la evaluación, auditoría y acreditación de ellas, lo que permite hablar del surgimiento de un nuevo modelo universitario capitalista, industrial o empresarial, con sus características ramificaciones subjetivas y conductuales entre profesores y estudiantes.
- b) Dicha teoría es acusada por Brunner y otros de etnocéntrica y por su tendencia a la excesiva moralización, proponiendo en cambio un acercamiento parsimoniosamente descriptivo a la enorme variedad global del CA que no se engolosine con juicios normativos tajantes y desequilibrados.
- c) Sin embargo, tanto las versiones de la teoría del CA que comparten la necesidad de ajustar el proyecto inicial como las mejores contribuciones a la misma teoría son perspicaces exponentes de un examen incluso más detallado que el que ofrecen Brunner y otros, sin

por ello renunciar al juicio finalmente normativo y político de las actuales instituciones universitarias y su sistema.

- d) En estas empresas teóricas que distinguen pero no separan el análisis de la valoración, hay un nutrido volumen dedicado al papel del neoliberalismo en la consolidación de la universidad capitalista o industrial y del estado evaluador e indirectamente regulador, cuyo impacto en la actividad y en la subjetividad académica ha sido intenso, incluyendo todo tipo de comportamientos intelectualmente ilícitos como maneras de responder a la exigencia de productividad, incluyendo una experiencia universitaria desazonante en escuelas de derecho de un país como Chile en el que la neoliberalización ha alcanzado cotas muy altas.
- e) Tampoco es menor el volumen teórico dedicado a mostrar otras condiciones del CA y tendencias que lo explican desde un tiempo más largo, como un fenómeno típicamente moderno de reducción economicista tanto como de tecnocratismo (o sabios-ignorantes) que se percibe al menos desde que periclitán la época de oro de Jena y el proyecto humboldtiano de Berlín para llegar hasta las primeras décadas del siglo XX, las dos grandes guerras y el momento keynesiano.
- f) En fin, tanto el proceso más próximo (y agudo) de neoliberalización, como el más lejano (y acumulativo) de tecnificación capitalista (con nuevas técnicas de administración y control universitario, nuevos patrones como los que describe la ley de Campbell, nuevas experiencias de subjetivación académica *vis-à-vis* nuevas formas de afectación de la libertad académica), no se han dado sin una permanente mala conciencia universitaria, la que ha retornado una y otra vez interponiéndose en las tendencias industriales y gerenciales al modo de una crítica, de una impugnación de las instituciones realmente existentes hecha en nombre de lo que ha sido la esencia rigurosamente histórica, la idea espiritual-objetiva de la universidad: una corporación autónoma de educación superior donde maestros y estudiantes se dedican al *studium*, a enseñar y aprender ciencias, otras disciplinas y algunas profesiones, sin que otras finalidades, perfectamente lícitas, subordinen o instrumentalicen la búsqueda del conocimiento.

Semejantes tesis permiten decir, como MacIntyre de la moralidad en condiciones modernas, que hoy coexiste el CA de las instituciones universitarias realmente existentes con la persistente idea histórica de universidad,

motivo por el cual el lenguaje sobre la universidad está gravemente desordenado. Recordemos el argumento:

el lenguaje de la moral está en [...] grave estado de desorden [...] Lo que poseemos [...] son fragmentos de un esquema conceptual, partes a las que ahora faltan los contextos de los que derivaba su significado. Poseemos, en efecto, simulacros de moral, continuamos usando muchas de las expresiones-clave. Pero hemos perdido —en gran parte, si no enteramente— nuestra comprensión, tanto teórica como práctica, de la moral (MacIntyre, 1987: 14-5).

Por supuesto, esto no implica aceptar ni el diagnóstico de MacIntyre acerca del estado catastrófico del lenguaje moral moderno, ni el lapidario juicio sobre la modernidad *tout court*, ni la pretensión según la cual las virtualidades de la fenomenología para encarar ese descalabro serían mínimas (a diferencia de las insuficiencias de la filosofía analítica al respecto, bastante más fundadas). Son asuntos que habría que desarrollar en otro lugar. Para nuestros fines, basta con admitir el argumento *per analogiam*: que el lenguaje que usamos habitualmente acerca de la universidad más parece un simulacro pobremente comprensivo de la universidad, como “fragmentos de un esquema conceptual, partes a las que ahora faltan los contextos de los que derivaba su significado”.

Repárese, como sea, en que aquí también es pertinente lo que MacIntyre recomendaba hacer allá, esto es, una historia del proceso de la catástrofe, de lo que ocurría antes y lo que ha ocurrido después, para todo lo cual las valoraciones son perfectamente indispensables:

un prerequisite para entender el estado de desorden en el mundo imaginario sería el de entender su historia, una historia que debería escribirse en tres etapas diferentes. La primera etapa fue aquella en que floreció la ciencia natural; la segunda, aquella en que sufrió la catástrofe, y la tercera aquella en que fue restaurada, aunque bajo una forma dañada y desordenada. Observemos que esta historia, siéndolo de declive y caída, está informada por normas. No puede ser una crónica valorativamente neutra. La forma del relato, la división en etapas, presuponen criterios de realización o fracaso, de orden y desorden (MacIntyre, 1987: 15).

Entonces, si es cierto que las miles de universidades actualmente existentes lucen como retazos diversos no del todo comprensibles de instituciones propias de tiempos ya pasados, no debe extrañar que la IA aparezca a su turno como la deriva de un complejo de ideas y organizaciones que no por su masividad, complejidad y actualidad deja de experimentarse como integrado por fenómenos peligrosos, aun patológicos. Dicho de otra manera: lo que tenemos hoy por hoy entre manos, universitariamente hablando, es un conjunto organizacional abigarrado, en acelerado curso de tecnificación,

mercantilización y gerencialismo, que reclama el mismo nombre con que en otras épocas se hizo referencia a instituciones de educación superior que no formaban un mercado (o, si se quiere, que solo muy parcialmente estaban envueltas en uno), cuya aplicabilidad tecnológica, industrial y laboral, inserción capitalista y sujeción a parámetros administrativos eran más bien secundarias por la primacía notoria de prácticas e ideales referibles a la verdad y el conocimiento, a la docencia libre y la libertad de investigación.

He intentado mostrar que para afirmar este tipo de cosas no pueden dejar de hacerse juicios evaluativos. Y que incluso la emergencia repentina de valoraciones y puntos de vista críticos en Brunner y otros no hace más que reafirmar, *mutatis mutandis*, lo que constatará el mismo MacIntyre en radical y lapidario autoexamen:

pero en el mismo momento en que estaba afirmando la variedad y heterogeneidad de las creencias, las prácticas y los conceptos morales [o universitarios], quedaba claro que yo me estaba comprometiendo con valoraciones de otras peculiares creencias, prácticas y conceptos. Di, o intenté dar, por ejemplo, cuenta del surgimiento o declive de distintas concepciones de la moral [o de la universidad]; y era claro para los demás, como debía haberlo sido para mí, que mis consideraciones históricas y sociológicas estaban, y no podían por menos de estar, informadas por un punto de vista valorativo determinado (MacIntyre, 1987: 9)

Las alusiones a la ciencia mertoniana como ingenua y desequilibrada manera de comprender la actividad científica y académica merecen sofisticarse. No es extraño que una teoría del CA como la de Brunner y otros sea más bien refractaria a la peculiar estructura normativa de la actividad cognoscitiva y académica que identificó Merton, cuando proponía como propiedades salientes del *ethos* científico el comunismo, el desinterés, el universalismo y el escepticismo organizado (Merton, 2010: 636-47, reproducido en Merton, 1977: 355-68), todas ellas contrastantes con el *ethos* científico y los supuestos universitarios en los que se mueven tanto la racionalidad técnico-instrumental y el capitalismo como el neoliberalismo y el gerencialismo, *incluidas las teorías acerca de todos estos*. Por cierto, Merton fue agudamente sensible a las prácticas reales de las ciencias a propósito de las recompensas y la evaluación de las mismas, notificando la hoguera de vanidades, la acumulación de desigualdades y patologías individuales y organizacionales como el efecto Mateo y otras (Merton, 1977: 371-697).

Como sea, es cierto que el campo de las organizaciones y de las ideas universitarias está en una encrucijada. Las universidades realmente existentes son instituciones tan diversas que llegan a ser prácticamente inconmensurables entre sí, están sujetas a un lenguaje intensamente desordenado que

es el eco de su transformación acelerada en sentido masivo, productivo, técnico, laboral y administrativo. Por otra parte, en estas mismas instituciones tiene aún vigencia como estándar la docencia libre y la libertad de investigación, añejas propiedades ya medievales y modernas que aún acusan rasgos intelectuales y educativos y modos de operación que siguen estando dominados por una lógica que las diferencia de otras organizaciones típicamente económicas. De ahí que hoy puede decirse que la tradición universitaria está distribuida no solo en instituciones con ese mismo nombre sino también en otras que funcionan más o menos al margen de tal giro, e incluso que hay instituciones llamadas universidades que poco o nada tienen que ver con la tradición universitaria³¹.

Sugiero, antes de terminar, que alguna relación hay entre el radicalismo empirista, acrítico en principio (mas no siempre), de la teoría de las variedades del CA de Brunner y otros, y la radicalidad con que se ha desarrollado la IA en Chile, y que tal relación es la de una estricta cobertura ideológica para con el CA o la IA, cuyos precisos rasgos instrumentales, técnicos, económicos, capitalistas, y cuya tensión con el eterno retorno de la idea universitaria, he delineado. Después de todo, se ha admitido que entre nosotros las tendencias del CA han llegado muy, muy lejos (Rodríguez, 2023). Por ello, hay que identificar las nuevas modulaciones que bajo estas condiciones ha adquirido la libertad académica, así como preguntar si tales condiciones han determinado también nuevas formas de su afectación. Para ello, primeramente, se requiere una mirada estricta pero abierta de la libertad académica, poniéndola como una de las variables no solo de las mismas universidades sino también de las democracias actuales y de los procesos de democratización y de autocratización, incluyendo fenómenos como el de la cultura de la cancelación y su vinculación con procesos populistas de derechas o izquierdas (V-DEM/U. de Gotemburgo, 2023). Segundo, resulta también relevante afrontar la libertad académica tan concretamente como sea posible, distinguiendo por ejemplo entre disciplinas universitarias de las ciencias duras, aquellas de las ciencias sociales y aquellas de artes y humanidades, para lo cual conviene diferenciar grupos disciplinarios más bien básicos y otros más bien profesionales. En concreto, convendría investigar en la ya aludida academia jurídica chilena no solamente casos tradicionales

³¹ Ejemplos paradigmáticos de instituciones ya no (totalmente) universitarias pero en las que sigue perviviendo esa tradición son el Collège de France y el Institute for Advanced Study de Princeton, cuya descripción y defensa por parte de Flexner no tiene desperdicio (véase 2013: 120, 124 y 126).

(crudamente ideológicos) de afectación de la libertad académica, sino a la vez casos de privación, perturbación o amenaza de la misma derivables de la operación de prácticas, normas e instituciones características de la IA, como gerencias hipertrofiadas, procedimientos de evaluación de la docencia y la investigación conducidos según lógicas de acumulación, un cuantitativismo exagerado, con protecciones académicas escasas y diferentes de las meramente privadas o mercantiles, y así por delante.

Uno se pregunta, al final, si la nueva teoría del CA no padece una específica ceguera acerca de los matices de la historia atribuible, en ocasiones, a la disciplina económica y a la sociológica, al menos porque algunas de sus formas hegemónicas no suelen ser capaces de reconocer la historia que sustenta el cultivo diverso, frágil y a la vez imponente del saber humano, especialmente del que se ha ido institucionalizando en actividades universitarias docentes e investigadoras, cuya descomposición técnica, económica, torpemente masiva y neoliberal ha abierto una nueva caja de Pandora. Como si ciertos científicos sociales no entendieran lo que dijese Newton en carta a Hooke: “si he llegado a ver más lejos, fue encaramándome sobre los hombros de gigantes”, cuya fuente, según Merton, sociólogo shandyano, de otra laya, sería no tanto la *Anatomía de la melancolía* de Burton, sino mucho más atrás, en el siglo XII, Bernard de Chartres según testimonia Juan de Salisbury en *Metalogicon* (libro III, cap. 4), aunque un antecedente del aforismo de Bernard –sin la imagen de enanos y gigantes– se halle también en Prisciano ya en el s. VI (Merton, 1990, y antes Merton, 1977: 364 n. 14).

Bibliografía

- A. Anríquez, P. Fuenzalida y L. Sierra (2019), “Ética de la abogacía en Chile: el problema de la regulación”, en *Debates de Política Pública. Centro de Estudios Públicos*, 34, 40 pp.
- M. J. Azócar (2020), “Sistema de pensiones: una historia de reformas condicionadas por la mirada económica y el poder masculino”, en *Ciper Chile* (20.07.20), <https://www.ciperchile.cl/2020/07/20/sistema-de-pensiones-una-historia-de-reformas-condicionadas-por-la-mirada-economica-y-el-poder-masculino/>.
- M. Basaure (2024), “Salarios y valores universitarios en controversia: una visión sociológica”, en *El Mostrador* (2.10.24), <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2024/10/02/salarios-y-valores-universitarios-en-controversia-una-vision-sociologica/>.

- V. Berdayes y J. Murphy (2016), "Introduction: Language, Social Order, and Neoliberal Violence", en V. Berdayes y J. Murphy, eds., *Neoliberalism, Economic Radicalism, and the Normalization of Violence*, Heidelberg et alii, Springer, pp. 1-13.
- P. Berger (1998), "Peter Berger en el CEP", en *Estudios Públicos*, 71, pp. 5-43.
- P. Bloom (2017), *The Ethics of Neoliberalism. The Business of Making Capitalism Moral*, N. York/London, Routledge.
- D. Bok (2010), "Raíces de la mercantilización", trad V. Climent, en *Revista de pensamiento contemporáneo*, 33, pp. 73-82.
- L. Boltanski y È. Chiapello (2011), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- D. Bottrell y M. Keating (2019), "Academic Wellbeing Under Rampant Managerialism: From Neoliberal to Critical Resilience", en D. Bottrell y C. Manathunga, eds., *Resisting Neoliberalism in Higher Education Vol I: Seeing Through the Cracks*, Palgrave Macmillan, pp. 157-178.
- R. Brandt (2011), *Wozu noch Universitäten? Ein Essay*, Hamburgo, Meiner.
- J. J. Brunner (2017), "50° aniversario de la toma de la UC: Reflexiones de un observador participante", en *El Líbero* (16.08.17), <https://ellibero.cl/opinion/50-aniversario-de-la-toma-de-la-uc-reflexiones-de-un-observador-participante/>
- J. J. Brunner, J. Labraña, E. Rodríguez-Ponce y F. Ganga (2019), "Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al CA", en *Educación XXI*, 22/2, pp. 119-140.
- J. J. Brunner, J. Labraña, E. Rodríguez-Ponce y F. Ganga (2022a), "Circulación y recepción de la teoría del 'academic capitalism' en América Latina", en J. J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña, eds., *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 21-71.
- J. J. Brunner, J. Labraña, E. Rodríguez-Ponce y F. Ganga (2022b), "Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis", en J. J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña, eds., *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 295-337.
- J. J. Brunner (2022c), "Reseña. Carlos Hoevel. La industria académica: la universidad bajo el imperio de la tecnocracia global. Buenos Aires: Teseo, 2021, 365 pp.", en *Estudios Públicos*, 168, pp. 145-51.

- J. J. Brunner, J. Labraña, F. Puyol y E. Rodríguez-Ponce (2023a), “¿Y necesitamos realmente teoría? La teoría de capitalismo académico y los estudios organizacionales sobre educación superior”, en J. Labraña *et alii*, eds., *Redefiniendo la educación superior chilena: cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 19-37.
- J. J. Brunner, J. Labraña y F. Puyol (2023b), “Racionalización y mercadización: una mirada en la discusión sobre neoliberalismo en la educación superior”, en *Calidad en la educación*, 59, pp. 28-47.
- J. J. Brunner y M. Alarcón (2024a), “Entre colegialidad y gerencialismo: la autonomía académica en Argentina, Chile y México”, en *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36/2, pp. 41-66.
- J. J. Brunner (2024b), “Discurso como Profesor Emérito de la UDP” (4.04.24), <https://brunner.cl/2024/04/idea-y-practicas-de-de-universidad/> 7 pp.
- J. J. Brunner (2025a), “Harvard frente al reino autoritario”, en *El Mostrador* (30.05.25), <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2025/05/30/harvard-frente-al-reino-autoritario/>
- J. J. Brunner (2025b), “La universidad no es una empresa”, <https://brunner.cl/2025/11/la-universidad-no-es-una-empresa/>
- J. Calisto y P. Weber (2020), “La crisis social también es ecológica. Una mirada desde el conflicto de las aguas”, en VVAA, *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2020. Centro de DDHH/Facultad de Derecho/UDP*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 279-329.
- D. Campbell (1979), “Assessing the impact of planned social change”, en *Evaluation and Program Planning*, 2/1, pp. 67-90.
- M. Campillay (2022), “Performatividad en el contexto de la educación superior: trabajo y vida académica”, en *Revista de la educación superior*, 51/204, pp. 117-42.
- H.-J. Chang (2014), *Economics. The User's Guide*, N. York, Bloomsbury.
- J. M. Choi (2016), “Neoliberalism and Education: The Disfiguration of Students”, en V. Berdayes y J. Murphy, eds., *Neoliberalism, Economic Radicalism, and the Normalization of Violence*, Heidelberg *et alii*, Springer, pp. 26-35.
- Colegio de Abogados de Chile A. G. (2021), “Acuerdo colegiatura obligatoria” (10.05), chrome-extension://efaidnbmninnibpcapcglclefindmkaj <https://www.diarioconstitucional.cl/wp-content/uploads/2021/05/Acuerdo-de-Colegiatura-Obligatoria-Colegio-de-Abogados-1o-de-mayo-de-2021.pdf>
- S. Collini (2017), “¿Adónde van las universidades? Perspectiva histórica y

- comparativa”, trad. A. Supelano, en *Revista de economía institucional*, 19/37, pp. 13-29.
- M. Contreras y J. Schönsteiner (2017), “Derecho al agua, emergencias y responsabilidades del estado y de las empresas sanitarias”, en *VVAA, Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2017. Centro de DDHH/Facultad de Derecho/UDP*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 99-162.
- P. Contreras (2018), “Inconstitucionalidad de la reforma al SERNAC”, <https://www.pcontreras.net/blog/inconstitucionalidad-de-la-reforma-al-ser-nac>.
- R. Cristi y R. Cordero (2019), “Hacia una democracia sin miedo. Conversación con Renato Cristi”, en *Economía y política*, 6/2, pp. 5-29.
- R. de la Barra (2021), “Ventajas de la colegiatura obligatoria”, en *Revista del abogado*, 80, pp. 24-5.
- M. L. Djelic y R. Mousavi (2020), “How the Neoliberal Think Tank Went Global: The Atlas Network, 1981 to the Present”, en D. Plehwe *et alii*, eds., *Nine Lives of Neoliberalism*, London/N. York, Verso, pp. 257-282.
- R. Domínguez y H. Corral (2021), “Contrapunto: Colegiatura obligatoria. ¿Mayor control ético o coacción de la libertad?”, en *Revista del abogado*, 80, pp. 5-8.
- P. Domínguez (2023), “Lanzamiento del Foro de Intersecciones: qué es el neoliberalismo”, https://www.youtube.com/watch?v=ZGJcPUvE3_E
- R. Dworkin (2019), “El por qué de la libertad académica”, en *El Derecho de las libertades. La lectura moral de la Constitución norteamericana*, trad. M. Parmigiani, Lima, Palestra Editores, pp. 293-310.
- S. Edwards (2023), *The Chile Project: The Story of the Chicago Boys and the Downfall of Neoliberalism*, Princeton, Princeton University Press.
- C. Fardella, V. Sisto y F. Jiménez (2015), “Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual”, en *Universitas Psychologica*, 14/5, pp. 1625-1636.
- C. Fardella, A. Corvalán y R. Zavala (2019), “El académico cuantificado. La gestión performativa a través de los instrumentos de medición en la ciencia”, en *Psicología, conocimiento y sociedad*, 9/2, pp. 77-103.
- C. Fardella, K. Carriel-Medina, V. Lazcano-Aranda y F. Carvajal (2020a), “Escribir *papers* bajo el régimen del *management* académico: cuerpo, afectos y estrategias”, en *Athenea Digital*, 20/1, 21 pp.
- C. Fardella y A. Corvalán (2020b), “El tiempo en el conflicto trabajo-vida: el caso de las académicas en la universidad managerial”, en *Psicoperspectivas*, 19/3, 12 pp.

- C. Fardella (2020c), "Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos", en *Revista Izquierdas*, 49, pp. 2299-2320.
- C. Fardella, A. Corvalán, J. García-Meneses y F. Chiappini (2021a), "Ni extranjeras, ni secretarias: discursos de las científicas chilenas sobre el trabajo académico", en *Pensamiento educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 58/1, 13 pp.
- C. Fardella, J. García-Meneses, A. Soto y A. Corvalán (2021b), "Exacerbados. Identidades académicas y la transformación de la educación superior chilena", en *Quaderns de Psicologia*, 23/2, 20 pp.
- C. Fardella, N. Trujillo y A. Koch (2022a), "Disposiciones subjetivas a la precariedad en la academia en Chile: entusiasmo, mérito y asociatividad", en *Foro de Educación*, 20/2, pp.85-106.
- C. Fardella, C. Broitman y H. Matter (2022b), "Activismo, resistencia y subjetividad académica en la universidad neoliberal", en *Revista Izquierdas*, 5, 16 pp.
- E. Fernández (2009), "El sistema-mundo del capitalismo académico: procesos de consolidación de la universidad emprendedora", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17/21, pp. 1-43.
- Fiscalía Nacional Económica (2025), "Informe Preliminar de Estudio de Mercado sobre la Educación Superior" (30.10.25), <https://www.fne.gob.cl/fne-publica-informe-preliminar-de-estudio-de-mercado-sobre-la-educacion-superior-identifica-tres-limitantes-a-la-competencia-y-formula-nueve-recomendaciones-para-enfrentarlas/>
- A. Flexner (2013), "La utilidad de los conocimientos inútiles", en N. Ordine, *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*, trad. J. Bayod, Barcelona, Editorial Acantilado, pp. 113-26.
- M. Foucault (2007), *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, trad. H. Pons, México, FCE.
- J. Gallego (2021), "Colegiatura obligatoria: abrirse a la discusión", en *El Mercurio Legal* (17.05).
- J. F. García (2017/2020), *La tradición constitucional de la P. Universidad Católica de Chile. Vol. I (1889-1967): orígenes, evolución, consolidación. Vol. II (1967-2019): ramificación, refinamiento, reconciliación*, Stgo. de Chile, Ediciones UC.
- J. M. Garrido, H. Herrera y M. Svensson (2012), *La excepción universitaria. Reflexiones sobre la educación superior chilena*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- H. Giroux (2008), *Against the Terror of Neoliberalism. Politics Beyond the Age of Greed*, Boulder/London, Paradigm Publishers.

- H. Giroux (2014), *Neoliberalism's War on Higher Education*, Chicago, Haymarket Books.
- M. A. González-Ledesma (2022), "¿Un centro sin periferia? La teoría del capitalismo académico en la educación superior latinoamericana", en J. J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña, eds., *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 72-102.
- Ph. Goodwin, K. Miller y C. Chaput (2017), "Accountable to Whom? The Rhetorical Circulation of Neoliberal Discourse and Its Ambient Effects on Higher Education", en K. H. Nguyen, ed., *Rhetoric in Neoliberalism*, London, Palgrave Macmillan, pp. 15-37.
- P. Gutiérrez y R. Echeverría (2022), "Capitalismo académico y género: experiencias construidas desde la desigualdad en una universidad de Chiapas", en *Aposta. Revista de ciencias sociales*, 95, pp. 29-51.
- P. Gutiérrez y R. Echeverría (2023), "Mujeres en la academia: experiencias sobre el SNI y el capitalismo académico", en *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 30, e21072 (25 pp.).
- C. Guzmán, C. Gómez y A. Rojas (2023), "Cuando la representación no es suficiente: sesgos y brechas de género en la academia chilena", en *Revista Educación Superior y Sociedad*, 35/1, pp. 291-319.
- J. Habermas (1986), "Die Idee der Universität. Lernprozesse", en *Zeitschrift für Pädagogik*, 32/5, pp. 703-18.
- B.-Ch. Han (2025), "Discurso al recibir el Premio Princesa de Asturias de Comunicación y Humanidades", <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2025-byung-chul-han/?texto=discurso>
- D. Hervé y J. Schönsteiner (2019), "Estado de la información sobre calidad del aire en Chile", en VVAA, *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile 2019. Centro de DDHH/Facultad de Derecho/UDP*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 491-532.
- C. Hoevel (2019), "La universidad ante el proyecto de la industria académica", en M. Giusti, ed., *El conflicto de las facultades. Sobre la universidad y el sentido de las humanidades*, Barcelona/Lima, Anthropos/Fondo Editorial PUC Perú, pp. 227-246.
- C. Hoevel (2021), *La industria académica. La universidad bajo el imperio de la tecnocracia global*, B. Aires, Teseo.
- C. Hunneus (2014), *La democracia semisoberana: Chile después de Pinochet*, Stgo. de Chile, Taurus.

- Instituto Mexicano de Tecnología del Agua (2022), “El nuevo Código de Aguas de Chile: golpe de timón hacia la rectoría del Estado y el cuidado de la vida”, <https://www.gob.mx/imta/es/articulos/el-nuevo-codigo-de-aguas-de-chile-golpe-de-timon-hacia-la-rectoria-del-estado-y-el-cuidado-de-la-vida?idiom=es>.
- X. Insunza y A. Anríquez (2023), *¿Colegiatura obligatoria para la abogacía?* Debates, Stgo. de Chile, Facultad de Derecho, Universidad de Chile/Editorial Jurídica de Chile.
- D. Kochetkov (2024), “University rankings in the context of research evaluation: A state-of-the-art review”, en *Quantitative Science Studies. Advance publication*, 23 pp., https://doi.org/10.1162/qss_a_00317
- M. Labbé (2024), “Marcela Cubillos es un rostro, como un *influencer*”, en Radio Cooperativa (26.09.24), <https://cooperativa.cl/noticias/pais/politica/chile-vamos/michele-labbe-academica-uss-marcela-cubillos-es-un-rostro-como-un/2024-09-26/112111.html>.
- J. Labraña (2022), “La teoría de sistemas sociales y el campo de estudios en educación superior”, en *Cinta de Moebio*, 74, pp. 51-64.
- J. Labraña y C. Ulloa (2024), “Los mercados no nacen, se hacen: el peligro de reducir la educación superior a un mercado”, en *El Mostrador* (9.04.24), <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2024/04/09/los-mercados-no-nacen-se-hacen-el-peligro-de-reducir-la-educacion-superior-a-un-mercado/>
- J. Labraña y M. Billi (2025), “La tiranía del *paper*”, en *El Mostrador* (6.11.25), <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2025/11/06/la-tiran-ia-del-paper/>
- S. Leys (2016), *Breviario de saberes inútiles. Ensayos sobre sabiduría en China y literatura occidental*, trad. J. M. Álvarez-Flórez y J. R. Monreal, Barcelona, Acantilado.
- J. Llovet (2011), *Adiós a la universidad*, trad. A. Fuentes, Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- A. Loftus y J. Budds (2016), “Neoliberalizing Water”, en S. Springer, K. Birch y J. MacLeavy, eds., *The Handbook of Neoliberalism*, N. York/London, Routledge, pp. 503-513.
- A. MacIntyre (1987), *Tras la virtud*, trad. A. Valcárcel, Barcelona, Crítica.
- A. MacIntyre (2017), *Ética en los conflictos de la modernidad. Sobre el deseo, el razonamiento práctico y la narrativa*, trad. D. Cerdá, Madrid, RIALP.
- M. Mandiola y A. Varas (2018), “Educar es gobernar: explorando los inicios del managerialismo masculino en la academia chilena”, en *Revista de ciencias sociales*, 43, pp. 57-78.

- M. Mandiola, N. Ríos y A. Varas (2019), “‘Hay un tema que no hemos conversado’ La cassata como organización académica generizada en las universidades chilenas”, en *PEL. Pensamiento educativo*, 56/1, 16 pp.
- L. Matek y J. P. Rehlicki (2018), “The (Im)Possibility of Academic Integrity in John Williams’s *Stoner*”, en *FOCUS: Papers in English Literary and Cultural Studies*, 11, pp. 57-71.
- J. Meadowcroft y W. Ruger (2014), “Hayek, Friedman, and Buchanan: On Public Life, Chile, and the Relationship between Liberty and Democracy”, en *Review of Political Economy*, 26/3, pp. 358-367.
- R. Merton (1977), *La sociología de la ciencia* Vol. 2, trad. N. Míguez, Madrid, Alianza Editorial.
- R. Merton (1984), *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*, trad. N. Míguez, Madrid, Alianza Editorial.
- R. Merton (1986), “Estructura social y anomia: revisión y ampliación”, en *VVAA, La familia*, trad. J. Solé-Tura, Barcelona, Editorial Península, pp. 67-106.
- R. Merton (1990), *A hombros de gigantes. Postdata Shandyana*, trad. E. Muriillo, Barcelona, Península.
- R. Merton (2010), *Teoría y estructura sociales*, trad. F. Torner y R. Borques, México, FCE.
- A. Micocci y F. di Mario (2018), *The Fascist Nature of Neoliberalism*, London/N. York, Routledge.
- B. Milanovic (2020), *Capitalismo, nada más. El futuro del sistema que domina el mundo*, trad. T. de Lozoya y J. Rabasseda, Madrid, Taurus.
- B. Milanovic (2024), “Vivimos otra gran transformación: una lectura de Karl Polanyi”, trad. D. Gascón, en *Letras Libres* (30.07.24), <https://letraslibres.com/economia/vivimos-otra-gran-transformacion-una-lectura-de-karl-polanyi/30/07/2024/>
- B. Milanovic (2025), *The Great Global Transformation: National Market Liberalism in a Multipolar World*, London, Allen Lane/Penguin Books.
- E. Montes-López y E. Simbürger (2021), “La Académica Malabarista y la Ausencia de Políticas Universitarias de Conciliación: Un Estudio Comparado de Trabajo Académico y Familia en Chile y España”, en *Archivos analíticos de políticas educativas*, 29/175, 30 pp.
- W. Murray y J. Overton (2016), “Peripheries of neoliberalism: impacts, resistance and retroliberalism as reincarnation”, en S. Springer, K. Birch y J. MacLeavy, eds., *The Handbook of Neoliberalism*, N. York/London, Routledge, pp. 422-432.

- M. Nussbaum (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. M. V. Rodil, B. Aires/Madrid, Katz Editores.
- M. Oakeshott (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, trad. A. Bello, Buenos Aires, Katz Editores.
- J. Ortega y Gasset (2005a), *La rebelión de las masas*, en *Obras Completas* Vol. IV: 1926-1931, Madrid, Taurus, pp. 347-528.
- J. Ortega y Gasset (2005b), *Misión de la universidad*, en *Obras Completas* Vol. IV: 1926-1931, Madrid, Taurus, pp. 529-568.
- J. Ossandón (2019), “¡Abajo el neoliberalismo! Pero ¿qué es el neoliberalismo?”, en *Ciper Chile* (8.11.19), <https://ciperchile.cl/2019/11/08/abajo-el-neoliberalismo-pero-que-es-el-neoliberalismo/>.
- J. Ossandón (2020), “¿Cómo terminamos gobernados por mercados? Los mercados como políticas públicas y el experimento de la salud en Chile”, en *Ciper Chile* (11.07.20), <https://www.ciperchile.cl/2020/07/11/como-terminamos-gobernados-por-mercados-los-mercados-como-politicas-publicas-y-el-experimento-de-la-salud-en-chile/>.
- T. Pinkard (2002), *Hegel. Una biografía*, trad. C. García-Trevijano, Madrid, Acento.
- K. Polanyi (2014), “Nuestra obsoleta mentalidad de mercado”, en *Los límites del mercado. Reflexiones sobre economía, antropología y democracia*, trad. I. López, Madrid, Capitán Swing, pp. 325-341.
- E. Popp Berman (2012), *Creating the Market University. How Academic Science Became an Economic Engine*, Princeton/Oxford, Princeton University Press.
- G. Rhodes y Sh. Slaughter (2010), “Capitalismo académico en la nueva economía: retos y decisiones”, trad. A. Furió, en *Revista de pensamiento contemporáneo*, 33, pp. 43-59.
- M. Rifo y F. Torralbo (2023), “Nuevos profesionales en educación superior: gerencialismo o burocratización en el gobierno de las instituciones”, en J. Labraña *et alii*, eds., *Redefiniendo la educación superior chilena: cambio organizacional y nuevas formas de gobernanza*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 205-22.
- N. Ríos, M. Mandiola y A. Varas (2017), “Haciendo género, haciendo academia: Un análisis feminista de la organización del trabajo académico en Chile”, en *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 16/2, pp. 114-124.
- D. Rodgers (2018), “Uses and Abuses of ‘Neoliberalism’”, en *Dissent*, <https://www.dissentmagazine.org/article/uses-and-abuses-neoliberalism-debate>.

- E. Rodríguez (2023), "Rector de la U. de Tarapacá: 'Chile es uno de los países con mayor capitalismo académico en el mundo'", <https://www.adprensa.cl/cronica/rector-de-la-utarapaca-chile-es-uno-de-los-paises-con-mayor-capitalismo-academico-en-el-mundo/>
- C. Rovira (2007), "Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad", en *Revista mexicana de sociología*, 69/2, pp. 343-72.
- J. Salmi (2022), "¿Qué tipo de universidades de rango mundial para América Latina? Más allá de los rankings y de la excelencia académica", en J. J. Brunner, J. Salmi y J. Labraña, eds., *Enfoques de sociología y economía política de la educación superior: aproximaciones al capitalismo académico en América Latina*, Stgo. de Chile, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 252-294.
- F. Schwember (2022a), "Lo que nos cuentan los antiliberales. Una respuesta", en *Ciper Chile*, <https://www.ciperchile.cl/2022/07/08/lo-que-nos-cuentan-los-antiliberales-una-respuesta/>.
- F. Schwember (2022b), "Neoliberalismo: una reivindicación", <https://www.youtube.com/watch?v=FQBn2cCQ53c>.
- V. Sisto (2020), "Desbordadas/os: rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile", en *Archivos analíticos de políticas educativas*, 28/7, 22 pp.
- E. Solari (2016), "Antítesis chilenas sobre universidad, pluralismo y libertad", en *Estudios Públicos*, 143, pp. 35-76.
- E. Solari (2022), "La peculiar fenomenología de Jorge Eduardo Rivera", en *Investigaciones fenomenológicas*, 19, pp. 247-268.
- M. Steger y R. Roy (2010), *Neoliberalism. A Very Short Introduction*, Oxford, OUP.
- W. Streeck (2017), *¿Cómo terminará el capitalismo?*, trad. J. Amoroto et alii, Madrid, Traficantes de Sueños.
- R. Undurraga, E. Simbürger y C. Mora (2021), "Desborde y desazón versus flexibilidad y concentración: Teletrabajo académico y género en tiempos de pandemia", en *Polis*, 20/59, pp. 12-38.
- V-DEM/U. de Gotemburgo, "Reporte de la democracia: resistencia frente a la autocratización" (2023), chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcapjpcglclefindmkaj/https://www.v-dem.net/documents/35/V-dem_democracyreport2023_espanol_med.pdf
- A. Whitehead (1957), "Las universidades y su función", en *Los fines de la educación y otros ensayos*, trad. D. Ivnicki, B. Aires, Editorial Paidós, pp. 134-148.

- J. Wilenmann, D. Gil y S. Tschorne (2023), “‘It Now Exists’: The Birth of the Chilean Professional Legal Academia in the Wake of Neoliberalism”, en *Law & Social Inquiry*, 48/3, pp. 971-998.
- J. Williams (2016), *Stoner*, trad. C. Gardini, B. Aires, Fiordo.

Calidad educativa como bien común

Educational Quality as a Common Good

Manuel Alejandro Gutiérrez-González*

Facultad de Humanidades, Universidad Anáhuac Querétaro.

Centro para el Desarrollo Sostenible y el Bien Común (CEDS), Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ), México.

ORCID: 0000-0002-0799-5421

José Luis Ávila-Valdez**

Departamento de Matemáticas, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México

ORCID: 0000-0002-0795-8444

Jana Aylim Mejía-Toiber***

Centro para el Desarrollo Sostenible y el Bien Común (CEDS), Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ), México.

ORCID: 0000-0001-6920-814X

DOI: 10.20318/cian.2025.10035

Recibido: 28/05/2025
Aceptado: 20/11/2025

Resumen: La UNESCO propone considerar a las instituciones de educación desde la perspectiva del bien común. El objetivo de este trabajo es analizar la calidad educativa en una institución de educación superior con base en el enfoque de bien común, para ello se analizaron las cualidades derivadas de la memoria colectiva, la relación educativa integral

Abstract: UNESCO proposes to consider educational institutions from the perspective of the common good. To this end, the qualities derived from the collective memory, the integral educational relationship and the research relationship in a higher education institution were analyzed and, with this, the educational and research quality was address-

*alejandro.gutierrez@uteq.edu.mx / manuel.gutierrezgon@anahuac.mx

**joseluis.avila@upaep.mx

***jana.mejia@uteq.edu.mx

y la relación de investigación. En este estudio transversal se empleó un método probabilístico para obtener una muestra de 1025 miembros de la Universidad Tecnológica de Querétaro. Para este modelo se operacionalizó el concepto de bien común a través de una escala conformada por 76 ítems donde se miden las siguientes dimensiones: agencia, estabilidad, gobernanza, justicia y humanidad. La comunidad educativa delineó la manera en que ocurren los bienes comunes, describiendo así su dinámica, indicando que no existe alguna dimensión que sistemáticamente muestre una percepción colectiva baja, pero se señalan las particularidades que con las acciones o toma de decisiones podrían mejorarse.

Palabras clave: calidad educativa, bien común, instituciones de educación superior, calidad académica, calidad de investigación.

sed. In this cross-sectional study, a probabilistic method was used to obtain a sample of 1025 members of the Technological University of Queretaro (UTEQ). For this model, the concept of the common good was operationalized through a scale consisting of 76 items that measure the following dimensions: agency, stability, governance, justice and humanity. The educational community delineated the way in which common goods occur, thus describing its dynamics, indicating that there is no dimension that systematically shows a low collective perception. Particularities are pointed out that could be improved through actions or decision-making.

Key words: Educational quality, Common good, Higher education institutions, Academic quality, Research quality.

Introducción

La corona española impulsó la educación universitaria en el continente americano en el siglo XVI y se enmarcaba en una tradición social, política, filosófica y teológica que concebía el bien común como eje principal de la erección de estas instituciones; no obstante, con el cambio de la casa de los Habsburgo a los Borbones, se modificó esta visión en la cual debía existir una relación entre la universidad y el mercado (Ochoa-Arias y Lara-Coronado, 2024). La crítica actual y que ha tenido un impulso por la UNESCO (2015, 2018) es que no se puede pensar la universidad en este último sentido, sino concebir a la educación y el conocimiento como bienes comunes que promueven el desarrollo de un país, el cambio social y la humanización de las personas.

La ONU (2015) en sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) ha impulsado que para el 2030 se pueda alcanzar una educación de calidad. El ODS 4, que tiene esta finalidad, se enfoca principalmente en la educación básica, pues no en todos los países se ofrece educación gratuita, equitativa y de calidad para todos los niños. Sin embargo, la meta 4.3 busca que las personas puedan tener una formación técnica y profesional que sea de calidad, la cual incluye la educación universitaria.

Montaudon-Tomas (2010) observa que el concepto de calidad tiene una interpretación diferente dependiendo del contexto histórico y cultural en el que nos encontremos, pues no será lo mismo pensar el concepto de calidad en el ámbito ingenieril que en el universitario. Es por ello que, en

algunas ocasiones, puede resultar complejo comprender y medir la calidad, por ejemplo, en la actualidad existen diversas propuestas con indicadores para abordar la calidad educativa: 1) los que consideran que la calidad educativa se da en los insumos educativos, los resultados y al proceso educativo (Fomba *et al.*, 2023); 2) otros consideran la calidad educativa en cuanto a la infraestructura y equipamiento escolar, la evaluación del desempeño y la formación docente inicial y continua (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2016); además, 3) los relacionados a la administración de la institución, los profesores, el diseño del *currículum*, las condiciones de la institución, el manejo administrativo, las actividades extracurriculares, los recursos educativos y la infraestructura, los resultados de aprendizaje, la participación social, las percepciones de los estudiantes, el contexto sociocultural, la inclusión, el manejo de recursos de financiación (Velásquez-Rodríguez *et al.*, 2022); por último, 4) otros consideran que, para mejorar la calidad educativa, se deben de prevenir los abusos en la relación estudiantes-profesores, mejorar el acceso a la educación, prevenir las prácticas no éticas, como el nepotismo, el favoritismo, mejorar la competencia de los maestros, su experiencia y nivel académico (Goldhaber y Brewer, 2000).

En los últimos años se han desarrollado modelos para explorar el bien común en instituciones de educación superior; por ejemplo, Flores-Agüero *et al.* (2023) proponen cuatro dimensiones y algunas características del modelo de bien común en universidades, como son: 1) la personal incluye valores y principios, motivación, experiencia previa, nivel de estudios; 2) el compromiso docente tiene las características de investigación, aprendizaje y servicio para el bien común; 3) el profesional encuadra la formación disciplinar, la socialización y el rango; y, 4) las institucionales engloban la misión y el liderazgo, las políticas institucionales, el involucramiento con la sociedad, el prestigio institucional (Flores-Agüero *et al.*, 2023, p. 8).

En este trabajo, se propone abordar la calidad del proceso educativo a través de una perspectiva de bien común desarrollado por Nebel (2018). La propuesta del enfoque de bien común se enmarca en el nuevo institucionalismo en el análisis organizacional, es por ello que, esta investigación trata de desentrañar lo que sucede con los procesos universitarios y no quedarse con los insumos y resultados genéricos para comprender la calidad universitaria. Para ello, este trabajo se divide, en primera instancia, presentando el enfoque de bien común y su aplicación en las instituciones de educación superior; en un segundo momento, la aplicación y resultados en la Universidad Tecnológica de Querétaro (UTEQ), México, de la métrica de bien común en universidades; y, por último, la discusión y conclusiones.

El enfoque de bien común en instituciones de educación superior

Desde 1990 el concepto de bien común ha empezado a tener un nuevo surgimiento, especialmente con el trabajo realizado por Ostrom (2000), pues gracias a ella se ha profundizado la comprensión y el manejo de los recursos en común. No obstante, el concepto de bien común tiene una fuerte preponderancia en el ámbito de la filosofía política y, normalmente, es concebido desde un aspecto metafísico, es por esta razón que Nebel (2018) propone que el bien común es un principio normativo social-político, lo cual implica que no sólo sea conceptualizado, sino que se operacionalice.

La propuesta del enfoque de bien común plantea que existe un sujeto y un objeto de interacción: el sujeto de la interacción es una comunidad específica y el objeto de interacción es un bien específico creado por esa comunidad (Nebel, 2018). Este bien creado por el sujeto de interacción puede ser considerado como un bien común de base pues genera una meta, un beneficio que es compartido por todos los miembros y genera un orden en la comunidad, es decir, una cooperación institucionalizada que es necesaria para alcanzar ese bien (Nebel, 2018). Así, de esta manera, el bien común puede ser entendido como bienes sociales colectivos que contribuyen al bienestar de todos los individuos y que elimina el dualismo entre lo público y lo privado (Tian *et al.*, 2025). Aunado a lo anterior, Harden-Wolfson y Quinteiro (2022) enlistan algunas características del bien común, como que está disponible para cualquier persona sin ningún costo, promueve el beneficio para todos los miembros de una comunidad y los recursos son compartidos porque les pertenece a todos.

Entendido de esta manera el enfoque, podemos decir que la comunidad no sólo genera un bien común, sino que existen diversos bienes comunes, por ejemplo, Nebel y Arbesú-Verdusco (2020) proponen que los bienes comunes de base que se generan en un municipio son el estado de derecho, la solidaridad, la educación, el trabajo y la cultura. Si el sujeto de la interacción genera diferentes bienes comunes, esto en algunas ocasiones, pueden entrar en conflicto, pues ¿qué bien común es el más importante o por cuál se debe trabajar más? Tallabs (2023) observa que uno de los límites de los bienes comunes es que pueden ser rivales, pero no excluyentes; por esta razón, Nebel (2018) propone que debe existir un nexo entre los bienes comunes de base para que exista un equilibrio entre ellos. El nexo del bien común es la descripción de la coherencia y funcionalidad que existe entre los bienes comunes en una comunidad o sociedad específica y, como se ha afirmado anteriormente, dado que puede existir la rivalidad entre los bienes comunes,

el nexo no es algo ya dado ni estable, sino que es el resultado de la historia compartida por los miembros de la comunidad y los esfuerzos que debe realizar constantemente cada generación por apropiarse y reinventar los bienes comunes generados (Nebel y Medina-Delgadillo, 2022).

Ahora bien, dado que la comunidad universitaria es diferente a la comunidad municipal, los bienes comunes que se generan en las instituciones de educación superior son diferentes, por ello, Nebel y Gutiérrez-González (2025) proponen los siguientes tres bienes comunes de base: memoria colectiva, relación educativa integral y relación de investigación. El primer bien común hace referencia a que es una comunidad reunida, pero es una comunidad que sabe con el simple y exclusivo propósito de estudiar y enseñar. El segundo bien común se define como la interacción académica dentro de la comunidad universitaria la cual está estructurada por reglas formales e informales que definen su carácter académico (ethos universitario) basado en la racionalidad, la integridad, la humildad y el respeto; además, promueve cuatro aprendizajes: aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir, es decir, la transmisión del saber (Nebel y Gutiérrez-González, 2025). El tercer bien común se entiende como los procesos de reflexión y diálogo académico para generar nuevos conocimientos; esta capacidad dialógica se debe a que la investigación no es una tarea solitaria, sino colaborativa, la cual implica el diálogo constante con los demás investigadores que se encuentran en diferentes disciplinas; para lograr esto, las universidades deben crear condiciones para la investigación, así como el marco institucional que garantice la eficiencia, la equidad, la estabilidad, la libertad y la autonomía en la labor investigativa (Harden-Wolfson y Quinteiro, 2024; Nebel y Gutiérrez-González, 2025; Tian *et al.* 2025).

Para lograr el nexo entre los bienes comunes de base en las universidades, Nebel y Gutiérrez-González (2025) proponen los siguientes cinco detonadores normativos: la agencia es la capacidad de la comunidad para organizarse y actuar; la estabilidad hace referencia a la capacidad institucional para dar continuidad, sostenibilidad, capacidad de adaptación y racionalidad a los programas de estudio; por su parte, la gobernanza la definen como la coordinación adecuada y eficiente de los diferentes bienes comunes, a la autoridad para tomar decisiones y a la mediación y resolución de conflictos; la dimensión de justicia se refiere a la equidad de los procesos administrativos y académicos; por último, la dimensión de humanidad es la resultante sistémica del funcionamiento real apreciada por hábitos colectivos de veracidad, disciplina de trabajo, solidaridad y justicia.

Castañeda-Figueiras *et al.* (2016) observan que la agencia académica está compuesta por la razón y las intenciones para lograr objetivos indivi-

duales y sociales; asimismo, la agencia está compuesta por características como cognitivas, autorregulatorias, creencias atribucionales, motivacionales y epistemológicas. Maytorena-Noriega (2020) afirma que el concepto de agencia humana es la actividad que opera en un contexto social y define la agencia en estudiantes universitarios como «conjunto de habilidades personales, académicas y de interacción social que el estudiante posee y emplea para el logro de sus metas académicas orientadas a la mejora de sus logros escolares» (pp. 43-44).

La agencia tiene un papel preponderante en la estabilidad, específicamente en el trabajo curricular, los cuales tienen influencia en los hábitos académicos (Annala *et al.*, 2020). La estabilidad se puede encontrar en la estructura académica que incluye dimensiones horizontales, como el encuentro de las diferentes disciplinas, verticales, como los departamentos y escuelas, y longitudinales, como el comportamiento a largo plazo (Barringer & Pryor, 2022).

Collet-Sabé y Castillo-Adrián (2023) presentan un modelo de gobernanza de los bienes comunes o dimensiones del bien común en las universidades: «la formativa; la productivo-económica; la de co-construcción de conocimiento; la de investigación y transferencia de conocimiento; y una final de elementos transversales» (p. 2). Para el caso de la co-construcción del conocimiento, Collet-Sabé y Castillo-Adrián (2023) proponen la creación de una red donde el punto clave es el régimen ético, donde se refuerzan y amplían proyectos para atender el fracaso escolar. En el ámbito de la investigación y transferencia de conocimiento, proponen que una función de la universidad es la culturación científica, pues existe una inflación en *fake news*; además, la gobernanza universitaria en este ámbito indica que no se debe imponer la agenda de investigación únicamente por los gobiernos estatales, sino que debe ser algo en común con otras universidades y las entidades locales.

La dimensión de la justicia en el ámbito universitario se puede abordar desde las categorías de igualdad, equidad e inclusión; sin embargo, como mencionan García-Alarcón y D'Angelo (2020) el concepto de justicia educativa es distinta a las anteriores, pues aquéllas atienden a cuestiones sociales como el nivel socioeconómico y el acceso a mujeres e indígenas, en cambio, la justicia educativa busca la igualdad de oportunidades desde el acceso hasta el aseguramiento mínimo de resultados académicos; además de las características antes mencionadas, Silva-Laya (2019) menciona que este concepto atiende a la compensación de desventajas, tanto en el acceso como los rezagos académicos para garantizar la permanencia y la obtención de resultados académicos, para ello se busca sensibilizar a los docentes, así como enriquecer las prácticas docentes.

Por último, la dimensión de la humanidad es el resultado de los otros detonadores normativos, lo que se busca es generar una mejor humanidad en las universidades; para ello Gutiérrez-González *et al.* (2024) proponen el desarrollo de virtudes intelectuales los cuales tienen incidencia en la vida universitaria, personal y social-política. Estas virtudes intelectuales se van generando a partir de los dos bienes comunes de base y se pueden encontrar en seis grupos de virtudes intelectuales: la curiosidad, la atención, la consulta y evaluación, la integridad intelectual, la flexibilidad mental y el deseo de persistir y defender la verdad (Gutiérrez-González, 2025).

De esta manera y siguiendo a Nebel y Gutiérrez-González (2025), se define la calidad educativa como el resultado de funcionamiento real del nexo de bienes comunes que se dan en las instituciones de educación superior cuya calidad se expresa a través de los detonadores normativos antes expuestos. Si la calidad educativa en las instituciones universitarias depende del funcionamiento de los bienes comunes de base, entonces podemos medirla a través de los detonadores normativos; en efecto, Paradeise y Thoenig (2015) consideran que los verdaderos determinantes de la calidad académica se puede conocer por medio de la percepción informada de estudiantes, docentes y administrativos, pues son un indicador directo del funcionamiento real de los procesos sociales colectivos internos de las universidades.

Método

El presente estudio es de carácter cuantitativo, no experimental y descriptivo, en donde se emplea un instrumento previamente diseñado y validado en investigaciones anteriores.

Participantes

Todos los participantes pertenecían a la comunidad UTEQ, incluyendo estudiantes, docentes y personal administrativo. Para calcular el tamaño de la muestra, se utilizó un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 2.8% para estimar una proporción, obteniéndose una muestra de 1025 participantes. Se empleó un muestreo probabilístico estratificado, considerando la división académica y el sexo en el caso de los estudiantes, y solamente el sexo en el caso de los docentes y administrativos. Como criterio de inclusión, se estableció ser parte de la comunidad UTEQ, mientras que el criterio de exclu-

sión fue el no haber respondido el consentimiento informado. Además, como criterio de eliminación, se consideraron los casos en los que los participantes contestaron la escala en menos de 12 minutos, dieron la misma respuesta en todos los ítems, omitieron respuestas o presentaron respuestas atípicas. Esto permitió descartar las respuestas aleatorias (Huang *et al.*, 2012).

Instrumento

El instrumento de recolección de datos estaba conformado por dos secciones. La primera sección abordaba aspectos sociodemográficos del participante, incluyendo sexo (mujer, hombre), rol (estudiante, docente, administrativo), división académica en la que estudiaban o trabajaban (económico administrativo (DEA), industrial (DIN), idiomas (DI), tecnología ambiental (DTA), tecnologías de automatización e información (DTAI), otra) y tiempo de permanencia en la universidad en años (máximo 2, entre 2 y 4, más de 4). La segunda sección correspondía a la escala de bien común en Instituciones de Educación Superior (IES) desarrollada por Ávila-Valdez y Gutiérrez-González (2025), que incluía 76 ítems redactados en sentido positivo (excepto el ítem 73, que previamente fue invertido para el análisis de los datos). Estos ítems se distribuían en cinco dimensiones teóricas, propuestas por Nebel (2018): Agencia (12 ítems), Estabilidad (16 ítems), Gobernanza (16 ítems), Justicia (16 ítems), Humanidad (16 ítems) que reflejan las dinámicas del bien común.

La métrica del bien común utilizada (Tabla 1) consistió en una escala de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 corresponde a “totalmente en desacuerdo”, 2 a “en desacuerdo”, 3 a “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, 4 a “de acuerdo”, y 5 a “totalmente de acuerdo”. Las puntuaciones más altas reflejan mejores dinámicas en torno al bien común en la Universidad.

Tabla 1. Escala de bien común en IES.

Código	Tópico	Ítem
A01	Empatía	Los miembros de la comunidad universitaria no son indiferentes a las dificultades de los compañeros.
A02	Organización	En mi universidad, se valora organizarse para dar solución a un problema común.
A03	Participación	Las autoridades universitarias permiten a la comunidad universitaria una amplia participación en la vida institucional

Código	Tópico	Ítem
A04	Legitimidad de agrupaciones	Las autoridades universitarias reconocen la legitimidad de los grupos estudiantiles y cuerpos académicos.
A05	Iniciativa para resolver	Las autoridades favorecen las iniciativas de la comunidad universitaria para resolver problemas comunes.
A06	Consensos	En la comunidad universitaria logramos generar consensos para atender un problema común.
A07	Diálogo	Generalmente las autoridades universitarias abren un espacio de diálogo para dar soluciones a un problema común.
A08	Efectividad organizacional	La comunidad universitaria se organiza de manera efectiva para dar solución a un problema común.
A09	Aplicación de soluciones	Se aplican las soluciones que la comunidad universitaria ha ideado a problemas comunes.
A10	Implementación de soluciones	Los proyectos comunes que propone mi universidad son puestos en práctica.
A11	Adversidad y conservación	A pesar de los factores externos sociales, políticos y económicos, mi universidad mantiene sus procesos y políticas.
A12	Conservación de procesos	Los procesos y políticas de mi universidad son de largo plazo (entre 4 y 10 años) para dar cumplimiento a su misión y sus objetivos.
E13	Continuidad	En las carreras de mi universidad existe continuidad de estudios.
E14	Seguimiento	En mi universidad, la administración da seguimiento efectivo a los diversos procesos que le corresponden.
E15	Equilibrio personal	El ritmo de trabajo que impone mi universidad permite tener un equilibrio entre estudio y vida personal.
E16	Agilidad de procesos	En mi universidad los procesos administrativos son ágiles y al servicio de la academia.
E17	Flexibilidad en los programas	Los programas de estudio tienen flexibilidad para plasmar la evolución del conocimiento.
E18	Simplicidad de trámites	En mi universidad la administración adapta los trámites para que estos sean más simples y eficientes.
E19	Relevancia de los programas	Los programas de estudio tienen relevancia con la realidad.
E20	Claridad de procesos	En mi universidad los procesos administrativos son claros y razonables.

Código	Tópico	Ítem
E21	Calidad en las relaciones	En mi universidad, la calidad de la relación educativa es continua a través de los años de trabajo.
E22	Investigación y calidad	La calidad de las investigaciones que promueve mi universidad se mantiene a través de los años.
E23	Necesidades profesionales	La relación educativa que brinda mi universidad corresponde a las necesidades socio-profesionales.
E24	Actualidad e investigación	La investigación que fomenta mi universidad es congruente con las necesidades actuales de nuestra sociedad.
E25	Valoración de Ideas	En la relación educativa son valoradas las ideas originales.
E26	Creatividad e investigación	Mi universidad fomenta y reconoce la creatividad en la investigación.
E27	Resiliencia y conflictos	Después de un conflicto la relación educativa es capaz de recuperarse.
E28	Resolución de conflictos	En mi universidad, son oportunamente resueltos los conflictos o problemas que se presentan en el desarrollo del conocimiento.
G29	Misión y valores	La organización y el funcionamiento de mi universidad concretan efectivamente su misión y sus valores.
G30	Definición y metas	En mi universidad existen mecanismos que permiten participar en la definición de metas y prioridades institucionales.
G31	Involucramiento comunitario	Es práctica regular por parte de las autoridades involucrar a la comunidad universitaria en la definición de metas y prioridades institucionales.
G32	Atención de necesidades	Las autoridades toman en consideración las necesidades de la comunidad universitaria.
G33	Actividades y metas	Mis actividades universitarias cotidianas contribuyen al logro de las metas y prioridades institucionales.
G34	Gestión de recursos	En mi universidad, las autoridades coordinan eficientemente los recursos y el personal para el logro de metas.
G35	Conocimiento del reglamento	La mayoría de la comunidad universitaria conoce los reglamentos académicos.
G36	Aplicación del reglamento	En mi universidad, se aplican los reglamentos sin favoritismos.
G37	Sanción del plagio	En mi universidad, las autoridades sancionan el plagio académico.

Código	Tópico	Ítem
G38	Lógica académica	Las autoridades de mi universidad dan prioridad a una lógica académica por encima de los intereses personales o de grupo.
G39	Relaciones justas	Las autoridades de mi universidad promueven que la relación educativa sea justa.
G40	Relación estable	Las autoridades de mi universidad promueven una relación educativa estable.
G41	Libertad	Las autoridades de mi universidad promueven una relación educativa caracterizada por la libertad.
G42	Diálogo	Las autoridades de mi universidad fomentan el diálogo académico para delinear la investigación.
G43	Investigación y recursos	En mi universidad las autoridades ponen a disposición los recursos requeridos para hacer investigación.
G44	Investigación y honestidad	En mi universidad las autoridades respetan los resultados de la investigación.
J45	Competencia del profesorado	Los cursos de mi carrera son impartidos por profesores competentes.
J46	Asistencia del profesorado	En mi universidad, los profesores acuden a dar clase.
J47	Planes de estudio	Los cursos de mi carrera proporcionan los conocimientos y las habilidades previstos en los planes de estudio.
J48	Evaluaciones justas	En mi universidad, las evaluaciones académicas plasman de manera justa los aprendizajes y las habilidades adquiridos.
J49	Procesos administrativos	En mi universidad, los procesos administrativos están al servicio de la actividad académica
J50	Condiciones dignas	Mi universidad provee condiciones dignas de trabajo para todos.
J51	Resolución imparcial de Problemas	En mi universidad, los conflictos son resueltos de manera justa e imparcial
J52	Resolución de conflictos	En mi universidad, los conflictos son resueltos de manera eficiente.
J53	Respeto recíproco	En mi universidad, la relación educativa está basada sobre el respeto recíproco.
J54	Espacios de aprendizaje	En mi universidad, la relación educativa ofrece a cada quien un espacio de aprendizaje adecuado.
J55	Abusos de poder en la relación educativa (RE)	En mi universidad, la relación educativa no se presta a abusos de poder.

Código	Tópico	Ítem
J56	Bajo desempeño	En mi universidad, la relación educativa implementa estrategias para integrar a las personas con bajo desempeño académico con el fin de apoyarlos.
J57	Investigación y respeto	El ambiente para hacer investigación que fomenta mi universidad está basado en el respeto mutuo.
J58	Tiempos y espacio e investigación	Mi universidad ofrece tiempos y espacios de investigación adecuados para cada uno.
J59	Abuso de poder en la relación de investigación (RI)	En mi universidad, los procesos de investigación no se prestan a abuso de poder.
J60	Jóvenes investigadores	En mi universidad, se consideran y apoyan a los investigadores jóvenes.
H61	Discusiones argumentadas	Cuando se interviene en una discusión académica se esperan argumentos fundamentados y lógicos.
H62	Libertad de expresión	En las discusiones académicas es posible expresar una postura opuesta.
H63	Sanciones e información	Mi universidad sanciona el mal uso de la información
H64	Ausencia de fraude académico	El fraude en los exámenes no es una práctica frecuente en la comunidad académica.
H65	Sanción por incumplimiento	En la comunidad universitaria se sanciona a quien incumple con su trabajo.
H66	Exigencia y autodisciplina	La comunidad universitaria exige una autodisciplina de trabajo a sus integrantes.
H67	Sanciones por códigos	En mi universidad, quien no respeta los códigos académicos básicos es sancionado.
H68	Dedicación y profesionalismo	La comunidad universitaria espera que cada quien se dedique con profesionalismo a sus estudios.
H69	Solidaridad en desgracias	En el caso de una desgracia (pandemia/terremoto/inundaciones, etc.), se espera que cada uno sea solidario.
H70	Ayuda a desventajados	En mi universidad, se espera que se ayude a los miembros de la comunidad universitaria con mayor desventaja.
H71	Colaboración	La comunidad universitaria espera que cada uno colabore con los demás en la consecución de su trabajo.
H72	Ayuda a los que sufren	En la comunidad universitaria quienes sufren encuentran habitualmente ayuda por parte de los demás.

Código	Tópico	Ítem
H73	Humillación	En el ambiente universitario he sido humillado/humillada frecuentemente.
H74	Valoración por méritos	La comunidad universitaria espera que cada uno sea valorado por sus méritos propios.
H75	Valoración y justicia	La comunidad universitaria espera que el trabajo de mis compañeros se valore de manera justa.
H76	Nepotismo	En la comunidad universitaria, el éxito académico no depende de amistades o intereses de grupo.

Nota: A=Agencia. E=Estabilidad. G=Gobernanza, J=Justicia. H=Humanidad. RE=Relación educativa. RI=Relación de investigación.

Ávila-Valdez y Gutiérrez-González (2025) validaron la escala de bien común utilizada en esta investigación mediante un análisis factorial confirmatorio. Además, con los resultados obtenidos, evaluaron la confiabilidad del instrumento, así como su validez convergente y la validez discriminante.

Procedimiento

Los participantes recibieron una invitación a su correo electrónico institucional entre marzo y agosto de 2021, que incluía el enlace al instrumento de medición. Este contenía preguntas relacionadas con la métrica del estudio y aspectos sociodemográficos. El tiempo promedio para completar el instrumento fue de 21 minutos. Además, los participantes recibieron el consentimiento informado, el cual detallaba el objetivo de la investigación, el manejo confidencial de los datos y la invitación a participar de manera libre y voluntaria. En el desarrollo de esta investigación se respetaron los códigos éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (The World Medical Association (WMA), 2013), las normativas de la Secretaría de Salud y las directrices de la UTEQ.

Análisis de Datos

Con el fin de comprobar que el conjunto de indicadores efectivamente mide cada una de las dimensiones en las que se divide la escala de bien común, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para determinar la adecuación del modelo de medida implícito, se emplearon cuatro indicadores de bondad de ajuste: la raíz del error cuadrático medio de aproximación (RM-

SEA), la raíz estandarizada del residuo cuadrático medio (RMSR), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI). A partir de los resultados del AFC se calculó el coeficiente Omega (ω) de cada una de las dimensiones de la escala para medir la fiabilidad de las mismas.

A partir de los datos recolectados mediante la aplicación de la escala de bien común en IES, para cada participante se calculó el promedio de los ítems de cada dimensión y el promedio de todos los ítems de la escala. Esto resultó en la creación de seis nuevas variables, una para cada dimensión y una para el total. De acuerdo a la prueba de Kolgomorov-Smirnov, ninguna de estas variables sigue una distribución normal, por lo que para su análisis se utilizaron métodos estadísticos no paramétricos.

Se determinó el porcentaje de cambio del promedio de cada ítem, respecto a la media global de cada dimensión de la escala. Dado que en todos los ítems la mediana fue de cuatro, se utilizó el promedio en lugar de la mediana para analizar estas variaciones.

Posteriormente, se empleó la prueba de la mediana (Chi-cuadrada) para muestras independientes con el fin de identificar diferencias entre los puntajes de cada dimensión (Siegel y Castellan, 1988) y para comparaciones entre pares, la significancia se ajustó mediante la corrección de Bonferroni.

En contraste de hipótesis la significancia se estableció en 0.05. Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS v26.

Resultados

A partir del AFC se obtuvo un RMSEA de 0.043, un RMSR de 0.038, un CFI de 0.989 y un TLI de 0.982. Estos valores se encuentran dentro de los límites aceptables de bondad de ajuste del modelo de medida implícito (Savalei, 2020), lo cual confirma que los 76 ítems distribuidos en cinco dimensiones (ver Tabla 1) son adecuados para medir el bien común. El coeficiente ω obtenido a partir del AFC fue superior a 0.70 en cada una de las dimensiones, lo que indica que la escala es confiable.

La distribución de la muestra ($n = 1025$) es similar entre mujeres (52.1%) y hombres (47.9%). Respecto al rol que desempeñan los participantes, 89.1% es estudiante, 9.2% es docente y el 1.8% es administrativo. La distribución de la muestra según la división a la que pertenecen los participantes es la siguiente: 33.3% corresponde a DEA, 33.4% a DIN, 4.3% a DI, 18.1% a DTA, 10% a DTAI y 0.9% a otra. En relación a los años que llevan en la universidad, la mayoría de ellos (68.5%) tiene un máximo de dos años,

Tabla 2. Puntuación global de bien común de los participantes, por características sociodemográficas.

Categoría	Población	Muestra			
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Media(\pm DE)	Mediana	Valor p
Sexo					
Mujeres	2931 (44.2)	534 (52.1)	3.89 (0.48)	3.93	0.239
Hombres	3702 (55.8)	491 (47.9)	3.86 (0.49)	3.92	
Rol					
Estudiante	6054 (91.3)	913 (89.1)	3.88 (0.47)	3.93	0.524
Docente	400 (6.0)	94 (9.2)	3.77 (0.57)	3.83	
Administrativo	179 (2.7)	18 (1.8)	3.90 (0.61)	3.93	
División					
DEA	2053 (31.0)	341 (33.3)	3.86 (0.45)	3.92	0.009*
DIN	2798 (42.2)	342 (33.4)	3.87 (0.44)	3.91	
DI	140 (2.1)	44 (4.3)	4.03 (0.38)	4.07	
DTA	553 (8.3)	186 (18.1)	3.89 (0.49)	3.95	
DTAI	962 (14.5)	103 (10.0)	3.70 (0.53)	3.82	
Otra	127 (1.9)	9 (0.9)	3.32 (0.44)	3.16	
Años en la Universidad					
Máximo 2	4311 (65.0)	702 (68.5)	3.90 (0.47)	3.94	0.010*
Más de 2 y hasta 4	1791 (27.0)	220 (21.5)	3.84 (0.49)	3.89	
Más de 4	531 (8.0)	103 (10.0)	3.75 (0.57)	3.76	

Nota: n = 1025; N = 6633; DE = Desviación estándar; * = valor $p < 0.05$

21.5% tiene más de 2 y hasta cuatro años y solo un 10% tiene más de 4 años (ver Tabla 2). Además, en la Tabla 2 se observa que la distribución de la muestra es muy parecida a la distribución de la población en cada una de las categorías de análisis, lo que respalda la representatividad de la muestra.

De acuerdo a la prueba de la mediana, no existe diferencia estadística significativa en la puntuación global del bien común por sexo y por rol de los participantes. Por el contrario, se encontró diferencia estadística significativa en la puntuación global de bien común por división y tiempo que llevan en la Universidad los participantes. En cuanto a la división, los participantes que pertenecen a DI presentan una mediana en la puntuación global del bien común ligeramente superior al resto de las divisiones; por el contrario, los participantes que pertenecen a la categoría de otra división, presentan

puntuaciones inferiores al resto. Con relación al tiempo que llevan los participantes en la universidad, los participantes con tiempos más cortos en la universidad (máximo 2 años) tuvieron puntuaciones más altas que los participantes con más de 2 y hasta 4 años y de más de 4 años, denotando mayor reactividad en la población con poco tiempo en la Universidad. Es posible que las personas con más tiempo reporten información más objetiva, ya que han participado por más tiempo en el entorno universitario (ver Tabla 2).

Considerando a todos los ítems que conforman la escala de bien común, la opción de respuesta más elegida fue “de acuerdo”, con ítems con porcentajes de respuesta que van desde 42.4%, hasta de 64.4%; se obtuvieron puntuaciones con medias de 3.35 a 4.28. En conjunto estos resultados posiblemente denotan la adaptación de los participantes al entorno y dinámica en la Universidad. En el caso de los estudiantes la adaptación puede prevenir la deserción y el ausentismo escolar (Álvarez *et al.*, 2016; Arguedas, 2010).

Con relación a la dimensión Agencia, en la Figura 1(A) se observa que los ítems con puntuaciones más bajas respecto a la media de esta dimensión fueron los relacionados con la empatía, aplicación de soluciones y conservaciones de procesos; mientras que los ítems con puntuaciones más altas respecto al promedio de la misma dimensión fueron los relacionados con adversidad y conservación, organización y legitimidad de agrupaciones.

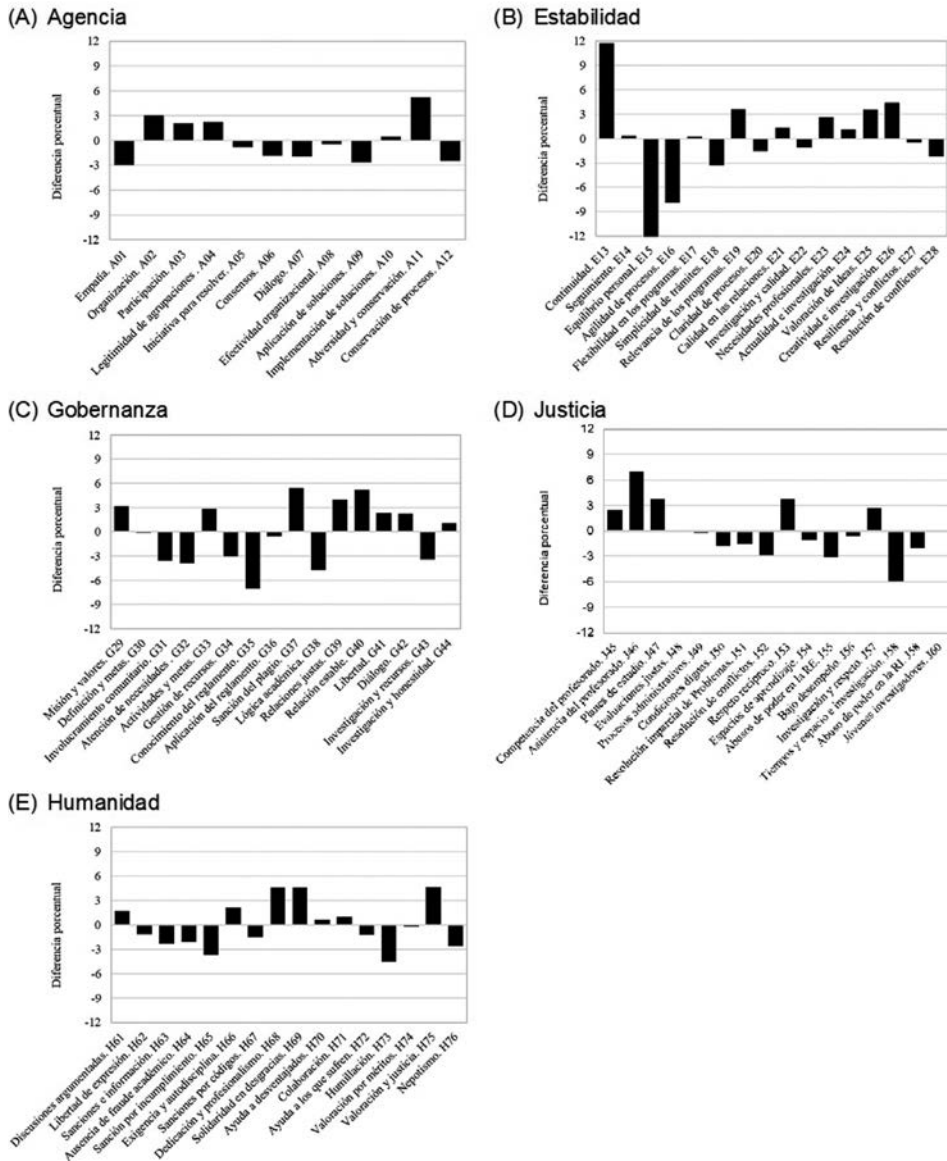
Respecto a la dimensión Estabilidad, en la Figura 1(B) destacan los ítems relacionados con equilibrio personal, agilidad de procesos y simplicidad de trámites con mayor cambio negativo respecto a la media de esta dimensión; por el contrario, los ítems relacionados con continuidad, creatividad e investigación y relevancia de los programas destacan como mayor cambio positivo respecto a la misma media.

Por su parte, en la dimensión Gobernanza (Figura 1(C)), los ítems con mayor cambio negativo con respecto a la media de esta dimensión son los correspondientes a conocimiento del reglamento, lógica académica y atención de necesidades; en cambio, los ítems con mayor cambio positivo son los relacionados con sanción del plagio, relación estable y relaciones justas.

Con relación a la dimensión de Justicia (Figura 1(D)) los ítems que cambiaron más negativamente con respecto a la media de la dimensión son los relacionados con tiempos y espacios de investigación, abusos de poder en la RE y resolución de conflictos; y los ítems de mayor cambio positivo en relación con la media son los relacionados con la asistencia del profesorado, planes de estudio y respeto recíproco.

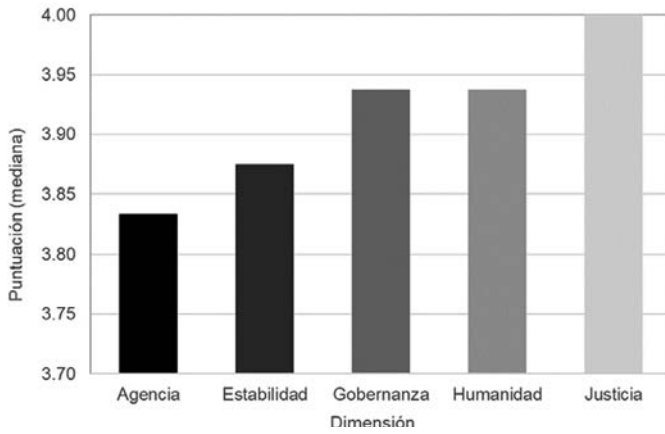
En la dimensión de Humanidad (Figura 1(E)), los ítems con el mayor cambio con relación a la media fueron los relacionados humillación, sanción

Figura 1. Porcentajes de cambio en puntuación de bien común de cada ítem con relación a la media de la dimensión a la que pertenece.



por incumplimiento y nepotismo. Los ítems de mayor cambio positivo en relación a la media de la misma dimensión fueron los relacionados con valoración y justicia, dedicación y profesionalismo y solidaridad en desgracias.

Figura 2. Porcentajes de cambio en puntuación de bien común de cada ítem con relación a la media de la dimensión a la que pertenece.



Finalmente, de acuerdo a la prueba de la mediana, la puntuación de al menos una dimensión es diferentes a la puntuación del resto de las dimensiones ($\chi^2 = 68.69$, valor $p < 0.000$). Existe diferencia entre los pares Agencia-Humanidad ($\chi^2 = 67.23$, valor $p < 0.000$), Agencia-Justicia ($\chi^2 = 98.09$, valor $p < 0.000$), Estabilidad-Humanidad ($\chi^2 = 10.21$, valor $p < 0.014$), Estabilidad-Justicia ($\chi^2 = 29.59$, valor $p < 0.000$) y Gobernanza-Justicia ($\chi^2 = 17.25$, valor $p < 0.000$). Los puntajes más bajos fueron los de la dimensión Agencia en contraste con las puntuaciones más altas de Justicia, ver Figura 2.

Discusión

Derivado de la aplicación de la métrica de las dinámicas del bien común, la opción de respuesta más frecuente fue “De acuerdo” (55.08%), o “Totalmente de acuerdo” (20.49%), esto quiere decir que los estudiantes, profesores y administrativos están adaptados a los procesos educativos dentro de la UTEQ. También denota un grado de conformidad hacia el proceso (Asch, 1956), esto puede ocurrir si colectivamente se ha establecido una norma, un consenso positivo del entorno social y educativo al cual los participantes perciban una identidad colectiva generando al “Estar de acuerdo” sentido de pertenencia a la institución.

Los resultados sugieren que una proporción importante de personas perciben de forma positiva la calidad educativa en la comunidad UTEQ. La calidad educativa se ha asociado negativamente con la deserción escolar

(Vargas y Valadez, 2016) y positivamente con el aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos (Fernández y Blanco, 2004; Gallegos Mardones y Campos Requena, 2019), destacando la importancia de factores externos al individuo en relación con su aprovechamiento escolar. La relación educativa también se encuentra asociado con las condiciones y los servicios institucionales, el ambiente estudiantil, la relación entre el estudiante y el profesor, entre otras, como determinantes institucionales del rendimiento académico (Garbanzo Vargas, 2012). De igual manera, las investigaciones de Locatelli (2019), Locatelli y Marginson (2023), Harden-Wolfson y Quinteiro (2024), Tian y Liu (2025) y Tian *et al.* (2025) observan que las instituciones de educación superior contribuyen a los bienes comunes globales, los cuales son la creación de conocimiento, la colaboración en la investigación, la movilidad de las personas, contribuciones a la cultura y el bienestar humano, pues el conocimiento se transmite de manera rápida cruzando cualquier frontera.

También los resultados sobre la relación educativa coinciden con las investigaciones de Flores-Agüero *et al.* (2023), pues observan que el aprendizaje basado en un enfoque de bien común satisface las necesidades de los seres humanos, el cual se manifiesta a través de un aprendizaje curricular y con componentes reflexivos donde los profesores dirigen a los estudiantes en una experiencia educativa.

Asimismo, estudios como los de Harden-Wolfson y Quinteiro (2024) y Tian *et al.* (2025) apoyan los resultados sobre el bien común de la relación de investigación, pues afirman que para que la investigación pueda generar más bienes comunes son necesarios el compromiso activo de todos los miembros de la comunidad universitaria, las acciones compartidas y la cooperación. Por otro lado, el estudio de Flores-Agüero *et al.* (2023) afirma que el desarrollar investigación en la comunidad universitaria busca el bienestar de una comunidad externa a la universidad; sin embargo, como se ha mencionado en esta investigación el bien común de base de la investigación busca el florecimiento de los miembros de la comunidad universitaria y, como observa, Gutiérrez-González (2025) si se trabaja este bien común de base, éste tendrá un impacto en la sociedad, pues es uno de los objetivos de la responsabilidad social universitaria.

Los resultados también coinciden con algunos indicadores que marcan la calidad académica en las instituciones de educación superior, que normalmente son medidos por la satisfacción del estudiante, el rendimiento académico y la reputación institucional (Shah, 2009). También con el desarrollo del currículo en las licenciaturas, pues como observan Bermúdez-Peña *et al.* (2023) si se centra en los planes de estudio como mecanismos que destacan

ciertos atributos, las universidades ponen en práctica su misión específica en el bien común.

Si bien, se puede considerar que es común pensar que debe existir una distribución equitativa de los recursos educativos para mantener un alto nivel de calidad educativa, es decir, que se garanticen que los recursos se deben distribuir justamente (Martin & Gilead, 2019); sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que no sólo los recursos que se le asignan con un componente importante para la justicia en las instituciones de educación superior, pues no sólo los recursos deben ser una preocupación normativa para establecer el detonador normativo de justicia en el ámbito educativo, sino que la relación educativa y la relación de investigación son elementos importantes a considerar en el componente de la distribución y asegurar los bienes comunes intrínsecos de las IES.

Los resultados muestran la coincidencia con diferentes estudios y ayudan a comprender que este instrumento aporta una medición alternativa a las mediciones tradicionales como los rankings basados en insumos/resultados, pues evalúa procesos internos (Paradeise & Thoenig, 2017). Además, permite identificar zonas críticas en el nexo de bienes comunes de base en una universidad pública de corte tecnológico y genera evidencia accionable para la gobernanza y la justicia educativa.

Limitaciones

Una limitación de este estudio es con base en el tipo de respuestas, puntualmente con el sesgo asociado a la desmotivación del participante, que las personas leyeran y respondieran al azar (Huang et al., 2012) o que, debido a la complejidad de los ítems estos no pudieran contestar verazmente (Choi y Pak, 2005).

Conclusiones

Considerar a las instituciones de educación superior como bien común ayuda a comprender de mejor manera sus capacidades y sus alcances. Entrar en la dicotomía de bien privado o bien público puede mermar la visión de la misma universidad, pues está llamada a un fin trascendente que es el conocimiento de la verdad, que no se da en solitario sino en comunidad.

Al evaluar la calidad educativa de la UTEQ a través de las dinámicas del bien común, al igual que como cualquier modelo de evaluación de la ca-

lidad educativa, es la implicación de la temporalidad la cual es dinámica en virtud de las acciones y decisiones tomadas en su interior y que, por lo tanto, el resultado puede modularse. Esto nos lleva a una primera conclusión, nuestro estudio muestra las dinámicas en las que se requiere de la intervención para mejorar, no solo la percepción colectiva del bien común, sino el funcionamiento institucional tomando como base parámetros objetivos y estándares internacionales. Otra puntualización importante de nuestro estudio es la implicación de la comunidad, puesto que la valoración no es resultado de una evaluación individual o de un proceso específico, sino de la percepción colectiva de los integrantes de la comunidad universitaria y su dinámica, por lo que las acciones también denotan la necesidad de realizarse de forma incluyente dentro de toda la comunidad para ser percibida como bien común.

En este trabajo, se ha analizado cómo las dinámicas de bienes comunes pueden ayudar a mejorar la calidad educativa, no sólo desde sus *inputs* (como ingreso de alumnos, docentes con doctorado) u *outputs* (cuántos alumnos egresan, cuántos tienen un trabajo, artículos publicados en revistas de alto impacto, número de citación de artículos), sino desde sus procesos institucionales. Por ejemplo, una disminución en la gobernanza afecta directamente a los bienes comunes de base, ya sea a través de las reglas, los planes de estudio, el acceso a los recursos o la libertad académica, deteriorando con ello la calidad educativa.

Algunas recomendaciones para que se puedan seguir viviendo y acrecentando los bienes comunes de relación educativa integral y relación de investigación en la Universidad Tecnológica de Querétaro están relacionadas con dos elementos que se encuentran en la dimensión de Agencia: 1) que los plazos, para los procesos y políticas de la universidad, sean de largo alcance, y 2) que se apliquen las soluciones que la comunidad universitaria ha ido generando para resolver los problemas que se tengan interna y externamente. Para la dimensión de Estabilidad, el punto más urgente a resolver es tratar de tener un equilibrio entre la vida personal y de estudio, pues los ritmos de trabajo impiden tenerlo; asimismo, que los trámites administrativos sean ágiles, simples y eficientes. Para la dimensión de Gobernanza, que exista un mecanismo que permita a toda la comunidad universitaria para que conozca los reglamentos académicos. En la dimensión de Justicia, es promover más tiempos y espacios para realizar investigación de calidad. Y un elemento primordial, es tratar justamente y respetar la dignidad humana de cada uno de sus miembros. Finalmente es pertinente señalar que, pese a la diferenciación entre las diferentes dimensiones, ninguna de ellas muestra un claro y

contundente resultado negativo que implicaría una percepción colectiva que refleje baja calidad educativa de la Universidad.

Un nuevo elemento a investigar es la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo, específicamente en las instituciones de educación superior, pues la IAG tiene una gran repercusión en los dos bienes comunes de base; pues, por un lado, la IAG genera una disrupción en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque no es capaz de generar inspiración ni empatía; además de que puede comprometer valores humanos y puede generar inequidades (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023). Por otro lado, la IAG también genera problemas al bien común de la relación de la investigación, pues los estudiantes y profesores pueden cometer más fácilmente plagio o incluir información errónea, llevando a plagios inintencionados (Jain & Jain, 2024; Duah & McGivern, 2024).

Referencias

- Acuña Gamboa, Luis Alan, y Leticia Pons Bonals. 2016. "Calidad educativa en México. De las disposiciones internacionales a los remedios del Proyecto Nacional." *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 12 (2): 155-174. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.155-174>
- Álvarez-Pérez, Pedro Ricardo, Lidia Cabrera-Pérez, Miriam Catalina González Afonso, y José Tomás Bethencourt Benítez. 2016. "Causas del abandono y prolongación de los estudios universitarios." *Paradigma* 27 (1): 7-36. <https://doi.org/10.37618/paradigma.1011-2251.2006..p7-36.id346>
- Annala, Johanna, Marita Mäkinen, Jyri Lindén, & Jonna Henriksson. 2020. "Change and stability in academic agency in higher education curriculum reform." *Journal of Curriculum Studies*, 54 (1): 53-69. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1836261>
- Arguedas-Negrini, Irma. 2010. "Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo." *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación* 8 (1): 63-78.
- Asch, Solomon E. 1956. "Studies of independence and conformity: I. A minority of one against a unanimous majority." *Psychological Monographs: General and Applied* 70 (9): 1-70. <https://doi.org/10.1037/h0093718>
- Ávila-Valdez, José Luis, y Manuel Alejandro Gutiérrez-González. 2025. "Diseño y validación del instrumento cuantitativo de medición." En *Universi-*

- dades y bien común. Métrica de la calidad educativa desde un enfoque de bien común*, editado por Mathias Nebel y Manuel Alejandro Gutiérrez-González, 129-164. Tirant lo Blanch.
- Barringer, Sondra N., & Kim Nelson Pryor. (2022). "Understanding Academic Structure: Variation, Stability, and Change at the Center of the Modern Research University." *The Review of Higher Education* 45 (3): 365-408. <https://dx.doi.org/10.1353/rhe.2022.0003>.
- Bermúdez-Peña, Carla Patricia, Francisco Flores-Agüero, y María del Pilar Escott-Mota. 2023. "El bien común como parte de los programas de estudio universitario." En *Enfoques innovadores en el proceso de enseñanza aprendizaje en las universidades hispanoparlantes*, editado por Claudia Cintya Peña Estrada, María del Rocío Carranza Alcántar, Rosana Ruiz Sánchez, y Claudia Islas Torres, 158-166. Dykinson.
- Castañeda Figueiras, Sandra, Eduardo Peñalosa Castro, Laura Inés Ramírez Hernández, Iván Pérez Cabrera, Rodrigo Peña Durán, María de Lourdes Pineda Gómez, Norma Romero, Sergio Fuentes Sosa, & Adriana Salgado Vera. 2016. "Fenomenología de agencia académica: Sobre la Agencia Académica." In *Fenomenología de Agencia Académica: Sobre la Agencia Académica*, editado por Sandra Castañeda, & Eduardo Peñalosa Castro, 25-43. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Choi, Bernard C. K., & Anita W. P. Pak. 2005. "A catalog of biases in questionnaires." *Preventing Chronic Disease* 2 (1): A13.
- Collet-Sabé, Jordi, & Josep Castillo Adrián. 2023. "De la "gobernanza instrumental mutua" a la "gobernanza del bien común": hacia unas nuevas relaciones entre universidades y ciudades." *Revista de Educación a Distancia (RED)* 23 (74): 1-17. <https://doi.org/10.6018/red.539891>
- Duah, James Ewert, & Paul McGivern. 2024. "How generative artificial intelligence has blurred notions of authorial identity and academic norms in higher education, necessitating clear university usage policies." *International Journal of Information and Learning Technology* 41 (2): 180-193. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2023-0213>
- Fernández, Tabaré, y Emilio Blanco. 2004. "¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina." *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1): 1-27.
- Flores-Agüero, Fernando, Carla Patricia Bermúdez-Peña, María del Pilar Escott-Mota. 2023. "Modelo conceptual dirigido a docentes para explorar el bien común en las instituciones de educación superior." *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales* 5 (2): 1-10. <https://doi.org/10.47666/summa.5.2.8>

- Flores-Vivar, Jesús Miguel, y Francisco José García-Peñalvo. 2023. "Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)." *Comunicar* 74 (31): 37-47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Fomba, Benjamin Kamga, Dieu Ne Dort Fokam Talla, & Paul Ningaye. 2023. "Institutional Quality and Education Quality in Developing Countries: Effects and Transmission Channels." *Journal of Knowledge Economy* 14 (1): 86-115. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00869-9>
- Gallegos Mardones, Juan Alejandro, y Nélyda Aurora Campos Requena. 2019. "Determinantes del rendimiento académico estudiantil: Caso Universidad Católica de la Santísima Concepción." *Revista de Ciencias Sociales* 25 (2): 163-177. <https://doi.org/10.31876/racs.v25i2.32654>
- Garbanzo Vargas, Guiselle María. 2012. "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública." *Revista Educación* 31 (1): 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- García-Alarcón, Elda Alejandra, y Natalia D'Angelo, Natalia. 2020. "La cuestión de la justicia en la Educación Superior en América Latina. Una revisión de su abordaje." *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50 (3): 13-45. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.3.122>
- Goldhaber, Dan D., & Dominic J. Brewer. 2000. "Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement." *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (2): 129-145. <https://doi.org/10.3102/01623737022002129>
- Gutiérrez González, Manuel Alejandro, José Luis Ávila Valdez, Ana María Cuéllar Castilla, Ana María, & Roldán de la Tejera, Luis Fernando. 2024. "La virtud intelectual de la veracidad como hábito colectivo en los bienes comunes de las universidades." *Revista De La Educación Superior* 53 (209): 19-36. <https://doi.org/10.36857/resu.2024.209.2748>
- Gutiérrez-González, Manuel Alejandro. 2025. "Las virtudes intelectuales como horizonte normativo de las dinámicas de bienes comunes en las universidades." En *Universidades y bien común. Métrica de la calidad educativa desde un enfoque de bien común*, editado por Mathias Nebel y Manuel Alejandro Gutiérrez-González, 251-298. Tirant lo Blanch.
- Harden-Wolfson, Emma, & José Antonio Quinteiro. 2024. *Public goods, common goods, and global common goods: a brief explanation*. UNESCO IE-SALC. <https://www.iesalc.unesco.org/en/articles/public-goods-common-goods-and-global-common-goods-brief-explanation>

- Huang, Jason L., Paul G. Curran, Jessica Keeney, Elizabeth M. Poposki, y Richard P. DeShon. 2012. "Detecting and Deterring Insufficient Effort Responding to Surveys." *Journal of Business and Psychology* 27 (1): 99-114. <https://doi.org/10.1007/s10869-011-9231-8>
- Jain, Rishab, & Aditya Jain. 2024. "Generative AI in writing research papers: A new type of algorithmic bias and uncertainty in scholarly work." In *Intelligent Systems and Applications*, edited by Kohei Arai, 656-669. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-66329-1_42
- Locatelli, Rita. 2019. *Reframing education as a public and common good: Enhancing democratic governance*. Springer Nature.
- Locatelli, Rita, & Marginson, Simon. 2023. "UNESCO's common good idea of higher education and democracy." In *Elgar Encyclopedia of Nonprofit Management, Leadership and Governance*, edited by Kevin P. Kearns, 197-217. Elgar Encyclopedia. <https://doi.org/10.4337/9781035307173.00020>
- Martin, Christopher, & Gilead, Tal. 2019. "Intrinsic goods and distributive justice in education." *Educational Theory* 69 (5): 543-557. <https://doi.org/10.1111/edth.12386>
- Maytorena Noriega, María de los Ángeles. 2020. "Escala de Agencia Personal en Educación Superior: Diseño y valoración: escala de agencia personal." *Psicumex* 10 (1): 39-60. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.338>
- Montaudon-Tomas, Cynthia Montaudon. 2010. "Explorando la noción de calidad." *Acta Universitaria* 20 (2): 50-55. <https://doi.org/10.15174/au.2010.81>
- Nebel, Mathias. 2018. "Operacionalizar el bien común. Teoría, vocabulario y medición." *Metafísica y Persona* 20: 27-66. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2018.v0i20.4830>
- Nebel, Mathias, y Luis Ignacio Arbesú-Verdusco. 2020. "A Metric of Common Goods Dynamics." *Rivista Internazionale di Scienze Sociali* 128 (4): 383-406.
- Nebel, Mathias, y Jorge Medina-Delgadillo. 2022. "From Theory to Practice: A Matrix of Common Good Dynamics." En *A Common Good Approach to Development. Collective Dynamics of Development Processes*, editado por Mathias Nebel, Óscar Garza-Vázquez, & Clemens Sedmak, 57-102. Open Books Publishers. <https://doi.org/10.11647/OBP.0290.03>
- Nebel, Mathias, y Manuel Alejandro Gutiérrez-González. 2025. "Fundamentos para un análisis de la calidad educativa en clave de dinámicas de bien común." En *Universidades y bien común. Métrica de la calidad educativa desde un enfoque de bien común*, editado por Mathias Nebel y Manuel Alejandro Gutiérrez-González, pp. 37-73. Tirant lo Blanch.

- Ochoa-Arias, Alejandro, y Jesús Lara-Coronado. 2024. "El bien común como promesa de la universidad. El caso dominico en Chile durante la primera parte del siglo XVII." *CIAN – Revista de Historia de las Universidades* 27 (1): 6-30. <https://doi.org/10.20318/cian.2024.9085>
- ONU. (2015). *La Asamblea General adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#>
- Ostrom, Elinor. (2000). *El gobierno de los comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paradeise, Catherine, & Jean-Claude Thoenig (Eds.). 2017. *En busca de la calidad académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Savalei, Victoria. 2020. "Improving Fit Indices in Structural Equation Modeling with Categorical Data." *Multivariate Behavioral Research* 56 (3): 390-407. <https://doi.org/10.1080/00273171.2020.1717922>
- Shah, Abhay. 2009. "The impact of quality on satisfaction, revenue, and cost as perceived by providers of higher education." *Journal of Marketing for Higher Education* 19 (2): 125-141. <https://doi.org/10.1080/08841240903451324>
- Siegel, Sidney, & N. John Castellan-Jr. 1988. *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences, International Edition*. McGraw-Hill Humanities
- Silva-Laya, Marisol. 2019. "Tres iniciativas de equidad educativa universitaria en la Ciudad de México." *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24 (80): 43-68.
- Tallabs, Valente. 2023. "Seguridad y defensa, de bienes públicos puros a un enfoque de bienes comunes." *Revista de Estudios de Seguridad Internacional* 9 (1): 103-120. <https://dx.doi.org/10.18847/1.17.7>
- Tian, Lin, & Nian Cai Liu. 2025. "Higher education and the public good: the case of China." *Higher education* 89 (1): 167-182. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01347-2>
- Tian, Lin, Zhuo Lin Feng, & Nian Cai Liu. 2025. "Measuring global common goods in higher education: dimensions and potential indicators." *Higher education* 89 (1): 83-98. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01287-x>
- UNESCO. 2015. *Rethinking Education: Towards a global common good?* UNESCO Press.
- UNESCO. 2018. *Education as a Public and Common Good: Reframing the Governance of Education in a Changing Context*. UNESCO Press.
- The World Medical Association (WMA). 2013. *Declaration of Helsinki*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>

- Vargas Valle, Eunice Danitza, y Alfredo Valadez García. 2016. "Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos." *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa* 18 (1): 82-97.
- Velásquez-Rodríguez, Javier, Dionicio Neira Rodado, Tito Crissien Borrero, y Alexander Parody. 2022. "Multidimensional indicator to measure quality in education." *International Journal of Educational Development*, 89: 102541. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102541>

BIBLIOGRAFÍA

G. GÓMEZ GARCÍA. *El humanismo español en la primera mitad del siglo XVI. La Universidad de Alcalá entre Cisneros y el Concilio de Trento (1517-1545)*. Madrid, Editorial Universidad de Alcalá, 2023 [268 pp.]

DOI: 10.20318/cian.2025.10036

La antigua universidad de Alcalá es un claro ejemplo de institución educativa cuyo estudio histórico requiere de un mayor esfuerzo de investigación planificada, interdisciplinar, sostenida en el tiempo, y cuyos resultados sean oportunamente transferidos a la sociedad.

Así lo exigen los horizontes universales de la iniciativa cisneriana y las sinuosidades de su evolución a lo largo de tres siglos. Estremece aún hoy pensar en la envergadura del proyecto cultural de aquel fraile y príncipe de la Iglesia diestro en los arcanos del gobierno. Él se empeñó en concebir y levantar, en el corazón de la nueva Castilla, una constelación de instituciones de educación superior, que estuviesen al servicio de la desafiante responsabilidad de evangelizar y gobernar gentes y tierras allende puertos y mares. La Corona de Castilla había sido puesta a prueba, y los saberes y sus facultades fueron convocados en auxilio de tal labor.

El libro aquí recensionado se enmarca cronológicamente en las tres décadas que siguieron a la muerte del fundador del Estudio compluten-

se, acaecida en 1517, y cuyo transcurso desembocó en la convocatoria tridentina de 1545. Durante estos treinta años, tres prelados toledanos dejaron su impronta en la universidad –Croy, Fonseca y Tavera–; Alcalá conoció la fundación, en 1543, del primer colegio jesuita de Castilla; y San Ildefonso, la primera reforma de sus constituciones, culminada en 1544.

En la introducción, se da cuenta de las fuentes utilizadas, los problemas abordados, los poderes concernidos –universidad, corona y sede primada– y del mecanismo institucional a través del cual se ha efectuado el estudio: las visitas –reales, ordinarias y de cátedra–. La primera parte presenta el estado en el que se hallaba la universidad tras el fallecimiento de Cisneros. En la segunda, se incide en el breve pontificado del arzobispo Guillermo de Croy y del gobierno, *sede vacante*, de Francisco de Mendoza. Los seis años que durrieron entre 1517 y 1523 fueron turbulentos. El movimiento erasmista, las Comunidades de Castilla y las banderías entre colegiales confluyeron y estuvieron en el origen de la primera visita regia, encomendada al dominico Miguel Ramírez, en 1520. En la tercera parte, se analiza la década del arzobispado de Alonso de Fonseca. Fueron años en Alcalá de reforma urbanística y de inquietudes alumbradas. La universidad se sometió entonces a su segunda visita real;

esta vez, encomendada al franciscano Francisco Ruiz, obispo de Ávila. De la documentación generada por el visitador y sus oficiales se infieren las correosas negativas al cumplimiento de las constituciones del Estudio. Por último, la cuarta parte está focalizada en los años del arzobispo Juan Pardo de Tavera, durante los cuales se construyó la imponente fachada del colegio mayor y quedó patente la necesidad de formar a diestros juristas que sirviesen al monarca en alcaldías, consejos y tribunales. Y es que, en 1541, el Derecho Civil logró un espacio en las aulas de Alcalá con la provisión de una cátedra –atribuida a Domingo de Olazábal–. Esta novedad no se consolidó; seguramente, porque supuso una contravención flagrante del propio derecho univer-

sitario –la constitución 52–. El libro concluye con una relación de autores y obras que trata de orientar al lector interesado en la materia.

En cuanto al contenido, se echa en falta un último esfuerzo de corrección, síntesis y ordenación de la información presentada, y de mayor atención a las exigencias del estilo. La estructura resulta a veces enmarañada y las descripciones tienden a empequeñecer las interrelaciones y los análisis. Estas observaciones no desmerecen, no obstante, el indudable valor de una aportación destacada a la necesaria y difícil tarea de ampliar nuestro conocimiento de aquella universidad, también llamada complutense.

Ramon Aznar i Garcia
Universitat Jaume I Castelló

PORTO UCHA, A. S. y VÁZQUEZ RAMIL, R. (2024). *La semilla de la institución libre de enseñanza. Los primeros alumnos (1876-1884)*. Valencia, Andavira Editorial. 244 páginas.

DOI: 10.20318/cian.2025.10037

Esta magnífica publicación arranca con el prólogo de José María Hernández Díaz, que hace un singular recorrido por la importancia vital de entender la verdadera aportación de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) a la historia de la educación en España. La comprensión del contexto desde que el que se abordan estas páginas requiere conocer los vestigios de progreso que germinan durante esos primeros años, el carácter renovador e inspirador de las élites intelectuales del momento, así como el afán de incorporar las propuestas pedagógicas reformadoras a lo largo de esas décadas de transformaciones profundas.

Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil son los autores del libro, quienes profesan un arraigado interés académico e intelectual hacia la ILE desde la década de los ochenta. Esta motivación nace desde la incipiente inquietud del comienzo de sus tesis doctorales sobre esta materia, a la que dedicaron gran parte de sus vidas. De esas primeras ideas como un tema de investigación, estos dos académicos son ahora dos reconocidos profesores y expertos en este ámbito

y, en general, en el sector educativo en España. Esta temprana motivación personal de los autores se convirtió en un importante eje vertebrador de su reconocimiento académico posterior en la universidad. El objetivo que impulsa esta obra única y singular, que ve la luz con mucho esfuerzo y sacrificio durante años, se centra en visibilizar al estudiantado de la ILE durante los primeros ocho cursos académicos de su funcionamiento. Se recoge cada nombre y apellidos de todas las personas “*que pisaron las aulas de la Institución entre 1876 y 1884*” (p. 17).

Se incluyen las primeras aportaciones a partir de la obra y el legado de referentes en la historia contemporánea como Vicente Cacho Viu –centrado en las ideas liberales, el nacionalismo catalán o las figuras de Ortega y Gasset y Eugenio d’Ors– y María Dolores Gómez Molleda –quien estudió el contexto ideológico y político de la ILE y sus influencias en los jóvenes universitarios–; así como el principal cronista de la historia de la ILE, Antonio Jiménez-Landi, reconocido en 1997 con el Premio Nacional de Historia en España, a título póstumo. Éstas y muchas más son algunas de las semillas de la ILE que nutren este trabajo de campo que se presenta, junto con los hallazgos propios de obras anteriores como *En el Centenario del Instituto-Escuela. Obra educativa de los Institucionalistas* (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2019).

El método que sigue esta obra combina criterios descriptivos y explicativos, aderezado con la interpretación y el análisis crítico de quienes firman el libro, a partir de la información recogida en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (BILE), en sus tomos VII (1883) y VIII (1884). Este trabajo detallado y pulcro de compendio de datos, refleja una labor minuciosa y especialmente cuidada para compartir este legado en el marco de la historia de la educación y conocer los orígenes de esta institución de referencia.

El libro se estructura en cinco capítulos. El primero (“El nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza”) abarca los pasos elementales de una institución que toma como punto de partida un nombre con carácter “provisional e impreciso [...] y que así se quedó para siempre” (p. 31), y aborda el recorrido hasta la aprobación de los Estatutos y la elección de la Junta Directiva y la Junta Facultativa. En estas páginas se recogen los primeros fundadores, alrededor de la figura de Francisco Giner de los Ríos, y otros personajes de distintas corrientes ideológicas pero con principios renovadores comunes. “Aunque los hombres que contribuyeron a dar vida a la Institución Libre de Enseñanza eran frecuentemente políticos distinguidos, no todos llevaban nombres tan conocidos” (p. 32). Los múltiples perfiles que conformaban la ILE le otorgaron, desde el prin-

cipio, un marcado carácter erudito multidisciplinar e internacional.

El segundo capítulo (“Las enseñanzas y el sentido de la escuela en la ILE”) se centra más en las enseñanzas y el carácter de la escuela, los principios de intervención y actividad pedagógica, la coeducación, los sistemas de evaluación, el estudiantado y profesorado, etc. “*La mirada de la ILE al exterior, en busca de modelos, es clara; también lo es, a la inversa, el apoyo recibido del exterior por parte de figuras tan destacadas (y en ese momento polémicas) como Charles Darwin, o Roeder y Tiberghien, discípulos de Krause*” (p. 57).

Tras estas bases previas, el capítulo tercero (“Estudios generales de Segunda Enseñanza (1876-1882)”) sintetiza las metodologías didácticas, los planes de estudios y el profesorado durante esos años. En cuanto a las enseñanzas, “*el BILE precisa las asignaturas cursadas por los alumnos*” (p. 69). Además, muy interesantes resultan las tablas en las que se recogen los datos nominales de los alumnos que cursaron estudios generales de segunda enseñanza entre 1876 y 1882. Entre ellos se encontraban los hijos o los familiares directos de los fundadores y accionistas de la ILE pero también otros que se relacionan con profesionales liberales de diferentes procedencias. “*Quienes apostaron por la novedosa experiencia de la ILE lo hicieron, en gran parte, por afinidad ideológica, por convicción y,*

naturalmente, no se puede descartar el grupo de quienes la eligieron por simple conveniencia" (p. 88).

El capítulo cuarto ("Estudios superiores científicos y otros cursos y conferencias") aborda los otros estudios complementarios, como se nombra en el propio título de capítulo, en relación con las clases de lenguas, estudios preparatorios para algunas Facultades como la de Derecho y Filosofía y Letras, Medicina y Farmacia; así como otros estudios superiores, cursos breves y lecturas. *"Todo este conjunto de actividades estaba relacionado principalmente con el intento de la puesta en marcha de una universidad libre, que se diluye a partir de 1878"* (p. 89). Bajo una mirada de apertura de fronteras a Europa, por eso se nombran profesores *honoris causa* de la ILE a distintas personalidades internacionales como John Tyndall, Charles Darwin, Herbert Spencer o Berthelot.

A modo de cierre, el capítulo quinto ("La instrucción primaria en la ILE y la 1ª y 2ª enseñanza por secciones") se basa en la educación primaria (1878-1882) y la primera y segunda enseñanza por secciones (1882-1884), con datos cuantitativos y relación nominal de los estudiantes que cursaron esos estudios. Es decir, al darse cuenta de que los estudios secundarios resultaban rudimentarios o no daban los resultados deseables, *"la ILE decidió poner en marcha una escuela primaria"* (p. 139), para que los estudiantes pu-

diesen ingresar en la siguiente etapa con todos los conocimientos previos ya adquiridos. Estos inicios tuvieron lugar en octubre de 1878 y, a partir de ahí, se replanteó la organización escolar desde una concepción innovadora del sistema educativo.

En la parte final se recoge una "Síntesis y conclusiones" sobre las ideas centrales del libro, que enmarcan la visión general tras la fundación de la ILE en Madrid, en 1876, y la pretensión de reformar el sistema educativo tradicional. Pese al anhelo de constituir un centro de educación superior capaz de hacer frente a una universidad decadente, *"se transformó muy pronto en un establecimiento de educación secundaria y primaria, e incluso de párvulos"* (p. 169). Todos los estudios, cursos... que se ofrecían estaban relacionados con las intenciones originales de convertirse en una institución universitaria, aunque finalmente todo haya quedado difuso, incluso con profesores compartidos en las distintas etapas educativas pero con unas máximas y unos principios comunes. Con perfiles de éxito distinto, *"la ILE no enseñaba a triunfar, sino a vivir conforme a un estilo sobrio y de respeto a todos y todo"* (p. 172).

Un libro que aporta rigor científico y conocimiento sobre la historia de la educación en nuestro país. Sin duda, la aportación de los autores es original y muy pertinente. Y debe ser reconocida, ya que realizan un notable esfuerzo por mostrar esos oríge-

nes de la institución desde la relación nominal de sus primeros alumnos, información que nunca había sido publicada. Esta recopilación completa se recoge en los Anexos, por orden alfabético, y reúne la base de datos de 1.112 estudiantes matriculados durante esos años. Y, como indica Hernández Díaz en el prólogo, *“no dudamos en recomendar su manejo y*

servirse de su lectura a quienes deseen rastrear e interpretar trayectorias culturales y pedagógicas de la España del último cuarto del siglo XIX y primera mitad del XX” (pp. 14-15).

Leticia Porto Pedrosa
Profesora Titular, Área de Teoría e
Historia de la Educación
Universidad Rey Juan Carlos

GIRAU REVERTER, J. (DIR.), TORRIJOS CASTRILLEJO, D. y NEUMAN LORENZINI, R. (Eds.) (2024): *La universidad en España y en el pensamiento español*. Madrid, Ediciones Universidad San Dámaso y Editorial Sindéresis.

DOI: 10.20318/cian.2025.10039

La historia de las universidades en España encuentra, en la obra aquí reseñada, un nuevo equipo de trabajo en el que se funden, bajo el patrocinio de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad San Dámaso de Madrid, algunos investigadores ya conocidos en estas lides con otros recién llegados; el prefacio, una pequeña historia de la institución San Dámaso desde su nacimiento en 1996, está escrito por su impulsor, el cardenal Antonio María Rouco Varela. Aunque propósito del volumen es utilitario, *pensar una universidad para el siglo XXI*, la mayoría de los estudios que recoge son de carácter historiográfico.

La primera parte de la obra sintetiza dos épocas de la universidad española. En primer lugar, Rafael Ramis Barceló (pp. 35-58) aborda el desarrollo de las universidades en sintonía con la política de la Monarquía Hispánica y las necesidades de la Iglesia a raíz del Concilio de Trento (siglos XV-XVII). Sólidos trabajos anteriores le sirven para trazar ante todo una panorámica clara y suficientemente concreta en torno a esta

plétora de centros de distinta composición. De entrada, repara en la compleja cuestión de sus orígenes. Siguiendo a Mariano Peset, recuerda su origen claustral, colegial, municipal o conventual. Además, esboza también una división entre universidades mayores (llamadas así probablemente por la presencia en ellas de los famosos colegios) y menores (ya fueran estudios generales, con las cuatro facultades de entonces) o ínfimas (con sólo alguna facultad, aunque en ciertos casos también colacionaran los grados de otras). El autor refiere el valor, de cara a la promoción profesional e intelectual, de los estudios en los centros mayores, en general más exigentes. Por otro lado, Ramis se detiene en el desarrollo de sus enseñanzas: especifica, por ejemplo, el elevado peso del tomismo en las cátedras de Teología españolas (de gran prestigio a lo largo del siglo XVI), la creciente profesionalización del ejercicio de la Medicina a través de la supervisión ejercida por el tribunal del Protomedicato y el valor de los estudios de Derecho como preparación para el servicio a la Monarquía.

En segundo lugar, Manuel Martínez Neira sintetiza la historia de la universidad española entre los siglos XIX y XX con la cuestión de la autonomía como clave interpretativa (pp. 59-96). En este caso son también trabajos anteriores los que fundamentan este recorrido. De entrada, además de seguir las pistas

proporcionadas por la legislación, traza un fresco en el que sirven de trasfondo la realidad local y corporativa que constituye la institución en el denominado antiguo régimen, el proyecto nacional del liberalismo (y a su manera del régimen de Franco, al menos en primera instancia) y, ya en fecha más reciente, la égida de la competición global entre las distintas sedes del saber. Casi a modo de contramodelo del paradigma impuesto, el autor recoge polémicas como las suscitadas en torno a la “libertad de cátedra” o el nacimiento de centros *libres* como alternativa crítica a la situación imperante y refugio frente al estatismo (aunque existiera también, durante el Sexenio, un modelo basado en *universidades libres*). Destaca, por otro lado, el auge finisecular del autonomismo, fruto del deseo de perfeccionar la universidad y promover sus rasgos corporativos. En el fondo, respondía a un nuevo ideal de sociedad que no acabó de imponerse.

Martínez Neira no desprecia el hecho de que los cambios de régimen puedan suscitar distintos tipos de universidad (así, menciona cuatro modelos: ilustrado, liberal, franquista, democrático), aunque muchos de los rasgos que encuentra en el desarrollo contemporáneo de la institución, como el intervencionismo estatal, el ideal autonomista, el valor conferido a la investigación o la apuesta por residencias y colegios

mayores, banderas comunes de unos y de otros durante largos periodos, obligan a manejar con muchos matices este planteamiento.

Una segunda parte de la obra recoge distintas aportaciones de filósofos españoles a la reflexión sobre la universidad: Miguel de Unamuno (Alicia Villar Ezcurra), Manuel García Morente (Rogelio Rovira), María Zambrano y Fernando Rielo (Juana Sánchez-Gey), Pedro Laín Entralgo (Ángel Salmerón), Julián Marías (Enrique González Fernández) y Antonio Millán-Puelles (José Juan Escandell).

Los autores han optado, en esta segunda parte, por aproximaciones bastante diversas, desde el artículo científico monográfico sobre las ideas de determinado autor hasta el ensayo en torno a cuestiones como la función de la institución, sus retos (de ayer a hoy) o el propio oficio del universitario. Sus protagonistas son figuras que, más allá de una común vocación profesoral, declinaron su trayectoria de distintas maneras. Tres de ellos unieron la reflexión sobre la universidad con el gobierno de la institución: Miguel de Unamuno, rector de Salamanca (1900-1914, 1931-1936), Manuel García Morente, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (1932-1936) y Pedro Laín Entralgo, rector de la Universidad de Madrid (1951-1956). María Zambrano y Julián Marías, jóvenes promesas, acabaron moviéndose en los márgenes:

la primera vivió en el exilio desde 1939, mientras que el discípulo de Ortega y Gasset fue, al terminar la contienda civil, objeto de no pocos ataques y persecuciones. Forma parte ya de una tercera generación, Fernando Rielo, un caso singular, pues fundó un instituto católico al que dedicó su vida. En cambio, Antonio Millán-Puelles fue catedrático de la Universidad de Madrid entre 1951 y 1987.

En algunos de los profesores reseñados es evidente la pertenencia o el influjo de la denominada Escuela de Madrid. Esto explica, por ejemplo, el interés de las reflexiones en torno al *modelo* que encontramos tanto en García Morente como en el diálogo que Sánchez-Gey establece entre María Zambrano y Fernando Rielo (pp. 137-140, 147-152). El tema conecta con una de las inquietudes del reformismo universitario de la primera mitad del siglo XX: la formación de hombres ejemplares, aristócratas de la virtud y élites gobernantes a través de la institución. También Marías, entusiasmado con los campus estadounidenses, realizó elogios encendidos a la universidad educadora (pp. 185-187). En general, son sobresalientes las páginas de esta obra dedicadas al decano madrileño, García Morente, por Rogelio Rovira: se trata de un magnífico trabajo que glosa la trayectoria universitaria del filósofo, sus textos referidos a la universidad –en los

que el autor encuentra aportaciones originales– y su planteamiento ético del oficio de maestro y de discípulo.

Otro leitmotiv común a los distintos filósofos españoles es esa faceta de la universidad que entraña *convivencia*, inquietud que abarca desde las reflexiones de Unamuno –con el mencionado acento corporativista y nacionalizador– hasta las últimas generaciones intelectuales reseñadas, preocupadas por el tema de la verdad y la libertad, el pluralismo y la censura. Marías predicó el “contagio del pensamiento”, sin duda recordando sus propios inicios intelectuales (pp. 199-200, 203); y Zambrano, rememorando precisamente a aquel Ortega al que tanto había frecuentado el joven madrileño, ensalzará la figura del *maestro* y, según explica Sánchez-Gey, el valor de la *escucha*, la *atención* y el *diálogo* en el seno de esta comunidad (pp. 148-151). Por su parte, Millán-Puelles aboga por la *amistad* como fórmula de relación con el discrepante o el confundido, cuestión esencial a la luz de su idea de que “el relativismo hay que desecharlo, pero también hay que desechar el fanatismo, y distinguir entre lo que es la verdad y lo que es la opinión, incluso la opinión autorizada” (p. 218).

Los autores de la obra confieren particular relieve a los rasgos que, según los filósofos estudiados, deben reunir profesores y estudiantes. Son en su mayor parte virtudes propias de la vida intelectual, aunque,

por ejemplo, Villar Ezcurra describe, con agudeza, la significativa exhortación de Unamuno a los estudiantes a ir con “el corazón en la mano” (p. 112). Por su parte, García Morente defendió maestros de saber “sólido y abundante”, “cualidades morales de carácter, de bondad y de firmeza no exenta de tolerancia” y con la capacidad de negarse a sí mismos para ayudar a sus discípulos en sus progresos. Los estudiantes debían tener espíritu de trabajo, magnanimidad y responsabilidad, además de rehuir el partidismo y la violencia (pp. 138-140). Como no podía ser menos entre universitarios entusiastas, la *fabricación de títulos, la barbarie del especialismo, el enciclopedismo y la repetición mecánica de las lecciones* son criticados con frecuencia a lo largo de estas páginas y en oposición al *culto a la verdad*; algo más singulares son las alusiones unamunianas a las

limitaciones de la ciencia (pp. 108-109) o el planteamiento trascendente, la apertura religiosa, del resto de los pensadores que se glosan (p. 136, 149, 152-158, 168-169, 216-220).

La publicación adolece, en algunos casos, de escaso diálogo entre las propuestas de los sabios estudiados, el contexto universitario de su época y la bibliografía académica. Presentan importantes lagunas de método histórico los textos referidos a Marías –de quien se siguen acriticamente sus escritos y manifestaciones de autobombo, salpicadas aquí y allá: véase, por ejemplo: “Si alguien ha tenido una vocación docente he sido yo” (p. 200)–, y a Laín, cuya etapa entre 1939 y 1956, incluido su rectorado en Madrid, pasa desapercibida.

Carlos Veci Lavín - cveci@unav.es
ORCID: 0000-0002-1436-1128
Universidad de Navarra

SANCHO GALÁN, JORDI. *El antifranquismo en la Universidad. El protagonismo militante (1956-1977)*, Madrid, Catarata; Fundación Primero de Mayo, 2024.

DOI: 10.20318/cian.2025.10040

La historiografía sobre el movimiento estudiantil antifranquista comenzó antes de que Franco falleciera, reflejo del interés y la significación que a dicho fenómeno político-social se le otorgaba, especialmente entre los mismos opositores a la dictadura. En los márgenes de la historiografía marxista implicaba situar al agente contestatario en sus relaciones con el protagonista de la Historia, el obrero. Los acontecimientos mundiales de los llamados *Largos sesenta* pusieron en evidencia el potencial de los universitarios, pasando a convertirse para los estudiantes, de la mano de Herbert Marcuse, en el principal actor de las transformaciones y la ansiada revolución.

En aquel contexto cultural post sesenta y ocho apareció el libro de Juan Manuel Farga, *Universidad y democracia en España (30 años de lucha estudiantil)* (1969), editado en México, eso sí; y en los años siguientes vieron la luz algunos trabajos sobre el tema, generalmente realizados por participantes activos en el movimiento, que si bien muchas veces estaban condicionados por las militancias concretas, por el hecho de no dispo-

ner de las fuentes actuales con las que trabajamos hoy los historiadores e historiadoras, ni podían tener los enfoques teóricos del posmodernismo, algo obvio, sin embargo, sí contaban con el valor de la historia vivida y testificada, capaz de llegar a espacios inaccesibles para fuentes tradicionales. Aunque también hubo estudios con mayor carga de profundidad analítica, como el clásico de José Antonio Maravall, *Dictadura y disenso político. Obreros y estudiantes bajo el franquismo*, publicado en 1978, año en el que se editó también el doble volumen de Josep M. Colomer, *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme* que, por su concreción factual y extensión, resultó pionero; tal fue la importancia historiográfica de ésta última obra que su alargada sombra se ha proyectado en el ámbito catalán hasta el presente, llegando al punto de que parecía que para este distrito poco más había que aportar y hubo un largo silencio.

Pasados los primeros años de la transición, con su metanarración sobre los hechos, a partir de 1982 el tema de movimiento universitario de oposición a la dictadura casi desapareció del horizonte de interés académico, con salvedades valiosas como las de Miguel Ángel Ruiz Carnicer aunque su estudio, realizado desde finales de los años ochenta, se centraba en la evolución de la organización estudiantil oficial, en *El Sindicato Español Universitario (SEU)*,

1939-1965. *La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, obra fruto de su tesis doctoral publicada en 1996. De allá para acá se han desarrollado y publicado numerosas investigaciones sobre la oposición universitaria al franquismo, desde tesis doctorales hasta comunicaciones en congresos, pasando por artículos en revistas especializadas y capítulos de libros, cubriéndose prácticamente todo el territorio nacional, con algunas significativas excepciones, como los casos del País Vasco o Navarra, verdaderos páramos en este terreno aunque fueron distritos activos en la lucha contra Franco.

Han aparecido algunas obras que pretendían atender al conjunto del movimiento estudiantil español antifranquista, pero en gran medida seguían siendo muy deudoras de los casos madrileño y barcelonés, como el meritorio de Elena Hernández Sandoica, Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Marc Baldó, *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil* (2007). Y más recientemente, en la misma fase expansiva, se han publicado otros trabajos sobre el movimiento estudiantil español, como el de Eduardo González Calleja, *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España Contemporánea (1865-2008)* (2009), años en los que se dieron a conocer nuevas investigaciones sobre la oposición univer-

sitaria, ya con renovados enfoques y fuentes, con preguntas novedosas y con atención a cuestiones no consideradas con anterioridad (dimensión de género, variables culturales, relaciones internacionales, etc.). Fueron los años de mayor producción de estudios de casos (Madrid, Valencia, Sevilla, Santiago de Compostela, Granada, Zaragoza), pero, significativamente, Barcelona seguía quedando al margen de esta tendencia, al menos en términos de investigaciones sistemáticas. En cualquier caso, antes de poder disponer de una completa historia general del movimiento se necesitaban las historias parciales, por distritos y temáticas, puesto que la dinámica, los ritmos y las particularidades fueron diversas en ocasiones, pese a que el impacto de los sucesos registrados en aquellas universidades mayores resultara evidente. Y es por este camino por donde se ha avanzado más en el siglo XXI, por los estudios de casos, fundamentalmente de Universidades pero también de organizaciones y otros temas como la represión o la presencia de la mujer en el movimiento.

Pese a la evolución de la producción bibliográfica, las organizaciones siguen teniendo una presencia destacada en todos los estudios sobre la oposición universitaria al franquismo, lo cual es lógico y tiene sus implicaciones historiográficas y su base epistemológica. En buena medida, se supone desde cierta perspecti-

va –implícita o explícitamente– que movimiento es igual a organización; o dicho de otro modo, sin organización, no hay movimiento, una tesis compartida tanto por la tradicional escuela sociológica norteamericana como por la marxista, entre otras; debate, por lo demás, de centenaria historia entre la izquierda. La preparación de eventos, la dinámica contestataria y su alcance dependían, básicamente, de la existencia de organizaciones de oposición y de su actividad. Desde este prisma, lo que había que estudiar eran las organizaciones, motores de movilización contruidos con esfuerzo y riesgo por parte de los militantes, y reconocidas por sus *compañeros de viaje*, por ser las que animaron los campus. Algunos estudios de los últimos años han incorporado variables culturales, de género, teorías de ciclos, etc. para explicar el avance y el sentido de las movilizaciones en marcos más amplios que los puramente locales u orgánicos. En definitiva, lo que se dilucida es cuánto depende o no un movimiento de la organización para explicar los acontecimientos históricos. El trabajo presente es deudor de este enfoque, que el autor hace explícito. Escribe, refiriéndose al curso 1957-1958: “No existe aún movimiento estudiantil como tal, es decir, organización que vehicule y sostenga el malestar creciente entre los estudiantes y los estallidos puntuales de movilización” (pp. 79-80). El mante-

nimiento de esta tesis le lleva a hacer algunas piruetas semánticas para explicar las movilizaciones cuando las organizaciones se encontraban paralizadas tras el zarpazo represivo con ocasión del estado de excepción de 1969, “lo que comportará la desarticulación a nivel organizativo del movimiento universitario existente hasta el momento en Barcelona e iniciará un periodo de movilizaciones sin movimiento” [sic] (p. 274).

Este enfoque es clave para comprender el libro en su conjunto, tanto desde el punto de vista formal como de contenido. Desde esta perspectiva se podría llegar a pensar que, por ejemplo, lo ocurrido en los años anteriores a 1958 no forma parte del movimiento por ser algaradas inconexas, cuando en realidad la conexión umbilical era la propia lucha contra la dictadura y se manifestó en función de las posibilidades históricas, como también estuvieron sometidas y condicionadas las organizaciones, cuyo desarrollo no fue ajeno a diversas realidades (sociales, humanas, políticas, culturales, etc.). Con todo, su papel fue crucial en ciertas dinámicas del movimiento como se demuestra sobradamente en *El antifranquismo en la Universidad. El protagonismo militante (1956-1977)*.

Por otro lado, en relación con las organizaciones, en numerosas investigaciones se ha dejado constancia documental de la acción política en la Universidad, de la presencia de

múltiples siglas, de la propaganda lanzada, del apoyo a determinadas causas, etc. Pero, en raras ocasiones se ha explicado con detalle la dinámica interna de esas organizaciones con implantación en la Universidad, sus relaciones con los partidos de los que dependían y alimentaban ideológicamente, las posiciones particulares de los estudiantes frente al aparato político ante determinados asuntos, las tensiones y filias personales, etc. Exactamente esa es una de las grandes aportaciones del libro de Jordi Sancho, un minucioso viaje por aquellas relaciones, buscando en la base social organizada la explicación del cambio histórico que llevó del antifranquismo a la transición.

El interés del trabajo radica parcialmente en el papel que se le asigna a los movimientos sociales, a la sociedad civil (y en concreto a los universitarios) en la Historia; y en esta ocasión, en la historia que lleva hacia la transición política a la democracia. Para ello se utiliza un modelo contrastado como es la lucha universitaria contra Franco, atendiendo a variables políticas –referidas como “culturas políticas”– para calibrar su fuerza de movilización y sus relaciones de fuerza en el seno de la Alma Mater, sus relaciones con el exterior o, lo que es más novedoso, las relaciones entre la base militante, los cuadros estudiantiles y los responsables del partido. Y es conveniente referirse en singular puesto que, pese al título del libro, y

aunque hay remisiones a otras organizaciones, es la historia del PSUC, la sección catalana del PCE dirigido por Santiago Carrillo y, por lo tanto el protagonismo militante está limitado a este caso; de igual modo, el título –ausencia debida quizás a razones editoriales– debería haber recogido que se trata en exclusiva del caso de la Universidad de Barcelona. Pero fue un distrito lo suficientemente importante como para merecer un estudio con el nivel de concreción y rigurosidad que nos presenta Sancho. En este sentido, es no sólo pionero sino modelico en su tratamiento y su método se podría aplicar al conocimiento de otros distritos.

De la lectura del libro se pueden extraer muchas conclusiones, más allá de que también se ahonde con mayor precisión en ciertos acontecimientos ya recogidos por Colomer. Una diferencia fundamental con aquella obra son las fuentes, clave en el trabajo de Sancho, particularmente el acceso y consulta del valiosísimo, y poco mimado, archivo histórico del PCE. Los informes, la correspondencia, las actas, etc., de los órganos internos del partido son esenciales para la correcta reconstrucción e interpretación del proceso y sus vicisitudes, aunque en ocasiones parece recomendable evaluar su contenido y contrastarlo con otras fuentes e interpretaciones. A veces, la aportación es meramente erudita, pero otras no: desde la recuperación minuciosa de

los movimientos y las opiniones, no siempre convergentes, en torno, por ejemplo, a la fundación del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (SDEUB), hasta las relaciones de fuerza entre las bases estudiantiles, los cuadros estudiantiles del PSUC y los cuadros y responsables políticos de la organización; o es capaz de descender hasta delimitar el papel de agentes (estudiantes o responsables políticos) concretos. Para ello, la fuente oral ha sido un valiosísimo recurso informativo. Además, para el caso concreto de la fundación del SDEUB, disponemos de una obra coral de algunos de los participantes, *Quan el franquisme va perdre la universitat. El PSUC i el Sindicat Democràtic d'Estudiants de la Universitat de Barcelona (curs 1965-1966)* (2021), pero el rastreo documental que se aporta en el libro reseñado le añade un grado de conocimiento indudable, cosiendo el tejido histórico con fuentes complementarias al margen de los recuerdos personales. En el conjunto del trabajo, los archivos del Pavelló de la República, el del CEDOC-UAB, el General de la Administración, el militar de Ávila o el Nacional de Cataluña, completan el cuadro archivístico institucional, a lo que se le sumarían las colecciones privadas que, para este periodo suelen ser un complemento necesario.

En el viaje hacia el antifranquismo catalán, pese a la consideración teórica expuesta sobre el papel de la

organización en la creación de ambientes y sus proyectos de influencia y dirección del movimiento, también hay lugar para los espacios de sociabilidad –definidos como “contraespacios de sociabilidad y politización”–, las influencias culturales, la importancia de las publicaciones, los marcos de oportunidades políticas o los vínculos con otros movimientos de oposición, como el obrero, o el impacto de acontecimientos nacionales, subrayando así la dimensión, complejidad y capacidad del frente estudiantil. Todo esto confluirá directamente en la transición y por ahí se explican las bases sociales que hicieron inviable el franquismo sin Franco, pero con franquistas. Y algunos de los temas propios de los nuevos movimientos sociales, que sirvieron también para ensanchar el horizonte de la España democrática, como el pacifismo o el rechazo a los ensayos nucleares, ya aparecían recogidos en documentos del movimiento estudiantil en 1961, en cuyo seno se larvaba una parte fundamental de la transición, con sus valores y prácticas asociadas.

Desde el punto de vista formal, la obra se articula en cinco capítulos que siguen una secuencia temporal, desde los antecedentes lejanos de la oposición universitaria y la aparición, tras las II Mundial, de las primeras organizaciones con presencia de estudiantes (FUC, MSC, GNR y sobre todo, la FNEC, FUE-UFEH, etc.)

hasta la transición política, si bien se tratan con diferente grado de profundidad; quizás el último capítulo (que cubre el intensísimo periodo de 1969 a 1977) pueda deparar en el futuro nuevos estudios más pormenorizados. La misma extensión dada a cada capítulo ya sugiere: el capítulo primero (1944-1957), cubre trece años; el segundo (1957-1963), seis; el tercero (1963-1966), tres años; el cuarto (1966-1968), dos años; para en el quinto (1969-1977), atender a los últimos ocho años de la etapa analizada. Sólo el capítulo cuatro se escapa algo a la lógica narrativa en tanto que se detiene en el bienio 1966-1968, en torno al proyecto del Sindicato Democrático, y se sale del marco local de referencia para ampliar el foco internacionalmente, con derivaciones diversas. La carga simbólica del año de los estudiantes quizás lo merecía. El autor establece una similitud entre 1966 en Barcelona y el '68 internacional.

A lo largo de las más de trescientas páginas, se detalla cómo se gesta y vertebra el movimiento estudiantil bajo la dictadura de Franco y qué efectos tuvo para la Universidad catalana y española: referencias a grupos informales y a multitud de organizaciones, a las iniciativas adoptadas desde estos espacios políticos, las relaciones entre los grupos, los temas y enfoques plantados, etc. Un trayecto que lleva de lo más inmediato a lo nacional e internacional, en el que se

muestra claramente la amplitud de miras del movimiento y sus activistas con preocupaciones que comenzaron siendo meramente académicas para ir transformándose en proclamas políticas e ideológicas, con alusiones directas al anticapitalismo, al antiimperialismo (Vietnam), etc. Ello implicó, lo que se retrata fielmente, una constante adaptación no sólo de los discursos, la retórica y la puesta en escena, sino de las estrategias y de los repertorios de acción, algo característico de un movimiento en constante evolución e innovación. Ello implicó tensiones con los partidos, más proclives al control de los estudiantes, cuando éstos se esforzaban por ampliar los contactos horizontales con otros movimientos como el obrero e intensificar ciertos frentes de lucha en un clima con embestidas revolucionarias.

También se apunta en el libro la dinámica de influencias del movimiento estudiantil a escala nacional, revisándose la idea del impacto mecánico y unidireccional de un distrito (Barcelona) sobre otro (Madrid): lo cierto es que los impactos fueron bidireccionales, y en ocasiones lo que ocurrió en la Universidad de Madrid se dejaba notar por efecto en la de Barcelona o a la inversa. La realidad fue mucho más compleja y trémula aunque por momentos el liderazgo lo asumió una u otra, y en ocasiones otros distritos mantuvieron posiciones tan avanzadas como los referi-

dos. La conclusión es que el movimiento se retroalimentó de donde pudo y su descentralización facilitó y dificultó la lucha universitaria.

La incorporación de las mujeres al movimiento, perfectamente ilustrada en el libro, no estuvo exenta de cierta carencia de discurso feminista, poco atractivo en esos momentos para el PSUC-PCE, a través del que se pretendían canalizar las acciones. El feminismo de la transición, con muchas mujeres procedentes de la Universidad, se acabó haciendo al margen del impulso de los partidos, que se vieron obligados a actualizar sus programas. Sirva este caso como ejemplo del funcionamiento de un movimiento social que, desde la base cívica, impulsa líneas políticas y estrategias en los partidos de la transición aportando savia nueva en los, muchas veces, decimonónicos y ajados programas políticos de entonces. Esa presión desde abajo, con todas sus tensiones, es, básicamente, lo que trata de esclarecer el libro de Jordi Sancho, en un contexto, además, de fuerte y creciente represión

que hizo volar por los aires el proyecto unitario del Sindicato Democrático, tras el fin del SEU: la represión desde fuera y las disensiones internas acabaron con la iniciativa, reproduciéndose en la Universidad la fragmentación política que había en el antifranquismo en general. El microcosmos universitario es, al fin, un modelo de análisis del que se pueden extraer conclusiones de más largo recorrido y, en este sentido, *El antifranquismo en la Universidad. El protagonismo militante (1956-1977)*, es una enorme fuente para reflexionar sobre las relaciones entre la sociedad y el mundo que se construye a su alrededor, o dicho de otro modo, desde el antifranquismo hasta la transición política la democracia. La prolija y, ahora desenmarañada, historia de la lucha universitaria contra el franquismo en la Universidad y, sobre todo, de la acción de la base militante, queda bien documentada y analizada en esta obra.

Alberto Carrillo-Linares
Universidad de Sevilla