

CIAN

REVISTA DE HISTORIA DE LAS UNIVERSIDADES

ISSN: 1139-6628 / EISSN: 1988-8503

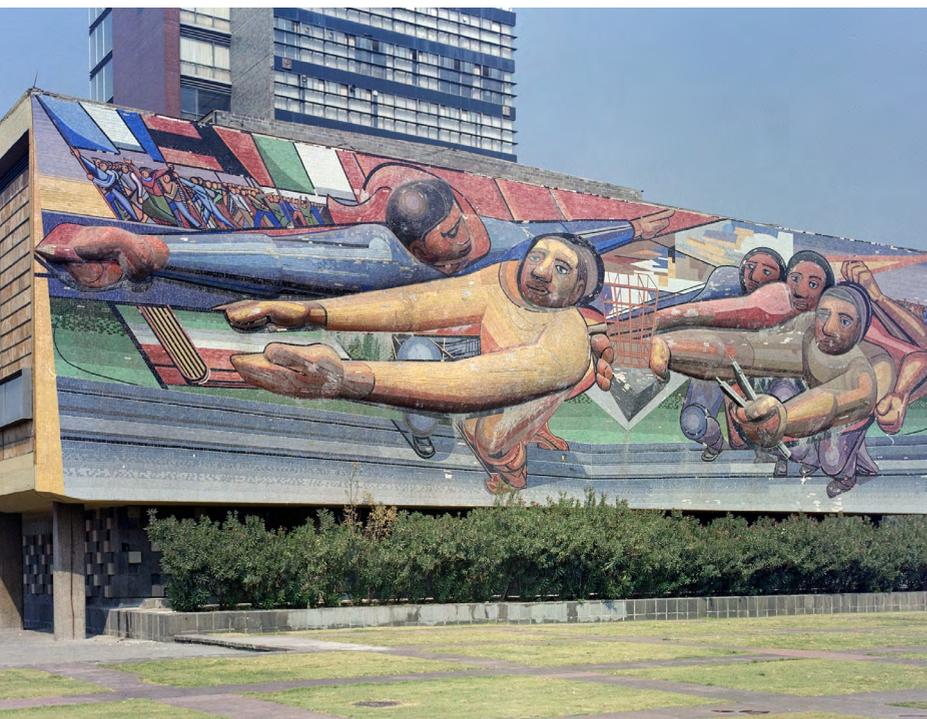
www.uc3m.es/cian

27

Nº 2

2024

Estudios



Universidad Carlos III de Madrid
Editorial Dykinson



FECYT-445/2024

Fecha de certificación: 30 de julio de 2021 (7ª convocatoria)

Válido hasta: 24 de julio de 2025

CIAN

REVISTA DE HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES

27

N.º 2

2024

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)
Antonio López Vega (Universidad Complutense de Madrid, España)
Pascual Marzal (Universidad de Valencia, España)
Isabel Pérez-Villanueva (UNED, España)
Carlos Petit (Universidad de Huelva, España)

CONSEJO CIENTÍFICO

María Paz Alonso Romero (Universidad de Salamanca, España)
Antonio Álvarez de Morales (Universidad Autónoma de Madrid, España)
Robert Anderson (Edinburgh University, Reino Unido)
Marc Baldó Lacomba (Universidad de Valencia, España)
Pablo Buchbinder (Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina)
Christophe Charle (École Normale Supérieure, Francia)
José Ramón Cruz Mundet (Universidad Carlos III de Madrid, España)
Pieter Dhondt (University of Eastern Finland, Finlandia)
Fernando García Naharro (Europa-Universität Flensburg, Alemania)
Roger L. Geiger (Pennsylvania State University, EEUU)
Enrique González González (UNAM, México)
António Manuel Hespánha (Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal) †
Richard Kagan (Johns Hopkins University, EEUU)
Dámaso de Lario (Ministerio de Asuntos Exteriores, España)
Manuel Martínez Neira (Universidad Carlos III de Madrid, España)
Antonio Merchán Álvarez (Universidad de Sevilla, España)
Adela Mora Cañada (Universidad Carlos III de Madrid, España) †
Francisco Morente Valero (Universidad Autónoma de Barcelona, España)
Luis Reis Torgal (Universidade de Coimbra, Portugal)
Andrea Romano (Università degli Studi di Messina, Italia)
Luigiarello Pomante (Universidad de Macerata, Italia)
Luis Enrique Rodríguez San Pedro (Universidad de Salamanca, España)
Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Universidad de Zaragoza, España)
Diana Soto Arango (Universidad de Tunja, Colombia)
María Cristina Vera de Flasch (Universidad de Córdoba, Argentina)
Enrique Villalba Pérez (Universidad Carlos III de Madrid, España)

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 CNEAL, 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: mural de Alfaro Siqueiros, *El pueblo a la Universidad, la Universidad al pueblo*. Edificio de Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

IISUE/AHUNAM/ Colección Armando Salas Portugal/Ciudad Universitaria/ASP-CU-0269

© Instituto "Figuerola" de Historia y Ciencias Sociales

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

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

Maquetación: Juan Carlos López / Versión electrónica: Biblioteca UC3M

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

ÍNDICE

Págs.

ESTUDIOS

- El bien común como promesa de universidad. El caso dominico en Chile durante la primera parte del siglo XVII
The common good as a university promise. The Dominican case in Chile during the first part of the 17th century
Alejandro Ochoa-Arias
Jesús Lara Coronado 6
- Proyectos para la creación de una Universidad en Navarra en el contexto de la crisis de la foralidad y del autonomismo (1816-1931)
Projects for the creation of a University in Navarre in the context of the forality crisis and autonomism (1816-1931)
Roldán Jimeno Aranguren 31
- Las primeras cátedras de Derecho y de Economía en la Universidad de Londres
The first chairs of law and economics at the University of London
Natividad Araque Hontangas 66
- History of higher education in Ukraine between Sovietization, linguistic discrimination and internationalization (1890-1972)
Historia de la enseñanza superior en Ucrania entre la soviétización, la discriminación lingüística y la internacionalización (1890-1972)
Dorena Caroli 129
- El Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago. Medio siglo de enseñanza en Granada (1909-1965)
Saint Bartholomew and Saint James Residence Hall. Half a Century of Teaching in Granada (1909-1965)
Juan L. Carrillo 161
- El movimiento estudiantil antifranquista. Un terreno fértil. El proceso de construcción de un ámbito historiográfico
The anti-franco student movement. A fertile ground. The process of construction of a historiographical scope
Sergio Calvo Romero 193
- El conflicto "Laica o Libre" en las universidades argentinas a mediados del siglo XX. ¿Qué papel jugaron los intereses empresariales?
The "Lay or Free" conflict in Argentinian universities in the mid-20th century. What role did entrepreneurial interests play?
Eduardo Díaz de Guijarro 210

BIBLIOGRAFÍA

- BERMEJO CASTRILLO, MANUEL ÁNGEL. *Derecho procesal. Una disciplina en construcción (1800-1940)*. (Manuel Martínez Neira) 245
- PABLO CUEVAS SUBÍAS (coord.). *Humanismo y poder: circunstancias de la Universidad de Huesca*. (Rafael Ramis Barceló) 249
- RAFAEL RAMIS BARCELÓ y PEDRO RAMIS SERRA. *Actos y grados de la Universidad de Alcalá (1544-1562)*. (Fernando Serrano Larráyo) 252
- ANTONIO GONZÁLEZ BUENO, JUAN NÚÑEZ VALDÉS y ANTONIO RAMOS CARRILLO. *Rompiendo moldes. La formación universitaria y el ejercicio profesional de la mujer en Farmacia con anterioridad a la guerra civil española (1893-1936)*. (Lluís Coromina Verdaguer) 254

ESTUDIOS

El bien común como promesa de universidad. El caso dominico en Chile durante la primera parte del siglo XVII

The common good as a university promise.
The Dominican case in Chile during the first part
of the 17th century

Alejandro Ochoa-Arias

Instituto de Gestión e Industria

Universidad Austral de Chile sede Puerto Montt. Chile

Centro Investigaciones en Sistemología Interpretativa.

Universidad de Los Andes. Venezuela

ORCID ID: 0000-0001-8464-7108

Jesús Lara Coronado

Instituto de Especialidades Pedagógicas.

Universidad Austral de Chile sede Puerto Montt. Chile

ORCID ID: 0000-0003-0365-4598

Recibido: 21/05/2024

Aceptado: 03/09/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9085

Resumen: El siguiente artículo tiene como propósito reflexionar y analizar respecto de un concepto-idea, el bien común, que pareciera ser actual y que ha tomado fuerza en el presente desde el punto de vista de la igualdad y equidad. No obstante, cuando se

Abstract: The purpose of the following article is to reflect on and analyze a concept-idea, the common good, which seems to be a contemporary one and which has gained strength in the present from the point of view of equality and equity. However, when

estudia su trayectoria conceptual para el caso chileno, específicamente la referida al ámbito de la creación de la primera universidad fundada en Chile (siglo XVII), ya se puede observar que el uso del bien común estaba relacionado con cuestiones geográficas, económicas, educativas, sociales e incluso jurídicas, las cuales tenían como finalidad ser un beneficio para los vecinos y moradores de la época. Por este motivo, este estudio se centra en entender y analizar, desde una mirada interdisciplinaria, por un lado la historia conceptual y, por otro, la sistémica interpretativa, para presentar los primeros hallazgos sobre la interpretación de la idea de bien común y su uso por parte de los dominicos para sustentar el permiso para crear la universidad en Chile.

Palabras clave: bien público, ciudad, universitario, colonialismo, siglo XVII.

its conceptual trajectory for the Chilean case is studied, specifically that referring to the scope of the creation of the first university founded in Chile (17th century), it can already be observed that the use of the common good was related to geographical issues, economic, educational, social and even legal, which were intended to be a benefit to the neighbors and residents of the time. For this reason, this study focuses on understanding and analyzing, from an interdisciplinary perspective, on the one hand, conceptual history and, on the other, interpretive systemics, in order through this dialogue to deliver the first outlines of how it was understood and what sustained the idea of common good and what was the purpose that the Dominicans had to argue with this concept the foundation of permission of the university under the principles declared by means of the common good.

Key words: public, city, university, colonialism, 17th century.

Introducción

La propuesta contemporánea de considerar la universidad no solo como un bien público mundial (Gutiérrez y Mora, 2011; Licandro y Yepes, 2018) sino como un *bien común* de las sociedades (Freire, 2005: 12) pudiera parecer paradójica desde el punto de vista historiográfico-conceptual y organizacional (Koselleck, 1993: 106; Maclean *et al.*, 2016). Lo paradójico se hace evidente cuando se revisan las fuentes documentales respecto a la erección de la primera universidad en Chile¹, y se puede observar la presencia de la idea de bien común en la primera década del siglo XVII como argumento central para conseguir permiso de universidad. Esta idea presentada como eje principal no es casual, pues ya había toda una tradición filosófica, moral, teológica y política en Europa (Pierpauli, 2016), sobre todo, en la orden religiosa dominica por medio de Santo Tomás de Aquino, por desarrollar y reflexionar en torno a este concepto.

Aun cuando, la universidad actual en Chile no es comparable en términos de gestión o propósito con la universidad colonial por pertenecer a tiempos epocales distintos, es importante indagar si en la trayectoria particular de la primera universidad chilena se pueden identificar algunos elementos

¹ Archivo Provincial del Convento de Santo de Domingo (después APCSD), *Documentos varios relacionados con la labor educacional de los dominicos*. Documento, 06/A-22-1.

que fueron claves para la instauración de la universidad como respuesta institucional desde la noción de bien común. En particular, si se considera que en Chile la primera universidad dejó de existir en 1737, hace ya casi tres siglos y que su proceso de cierre, por decreto de la Corona, significó que se aprobara en Chile el funcionamiento de la primera universidad Real del país: La Universidad Real San Felipe.

Este cambio de la institución universitaria fue impulsado por las ideas de la ilustración y la reforma borbónica (Lara, 2015), esto significó una reestructuración de la mirada y el propósito que se le adjudicó a la universidad, el cual no solo fue influyente en Europa durante el siglo XVIII, sino también en América (Brower, 2018: 220). Sin embargo, pareciera ser que el mecanismo de control religioso, económico y educativo instalado por medio de la Universidad colonial, que tributaba a los intereses de la Iglesia, la Corona y de los encomenderos (Acosta, 2019), de alguna manera hoy sigue presente por medio de la relación universidad-mercado, modelo universitario que ha imperado en las últimas décadas (Donoso, Alarcón, 2012; Brower, 2017; Ochoa-Arias y Lara, 2020), que es justamente hacia donde apunta la crítica actual, impulsada por la idea de que la universidad debe ser entendida como una institución comprometida en la procura de un “*bien común mundial*” (UNESCO, 2015; Licandro y Yepes, 2018: 8).

Por otro lado, es importante señalar que tanto en el plano chileno como en los estudios de las universidades coloniales americanas (Tünnermann Bernheim, 1991; González, 2017; Guzzo, 2018; Acosta, 2019; Patrón y Aguirre, 2021) el “bien común” no ha sido analizado ni vinculado con la universidad colonial. Se debe agregar que, en el caso específico de Chile este concepto tampoco ha sido vinculado cómo fundamento organizacional, jurídico, político y filosófico con la creación de la primera universidad en este territorio a pesar de que las fuentes documentales respecto del argumento para erigir la primera universidad² hagan mención del bien común. Es importante destacar que precisamente en 1619 se consiguió el permiso para erigir la primera Universidad en Chile: la Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino³, la cual funcionó en donde está ubicado actualmente el convento

² APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo*. Documento, 06/A-36.

³ Permiso que llega a territorio chileno en 1662 por medio de la bula Pontificia traída por Juan Montiel, firmada por el Papa Pablo V, “*Carissimi in Christo*”, de fecha 11 de marzo de 1619. Decía el Papa en la Bula “se concede a todos los estudios establecidos en América de los frailes dominicos...” la categoría de Universidades Pontificias para dar grados académicos. APCSD. *Libro de la Universidad* (sin clasificar).

de Santo Domingo, en Santiago de Chile, a una cuadra al norte de la Plaza de Armas de dicha ciudad. Este permiso se logró conseguir luego de casi tres décadas de gestiones, pues se iniciaron en 1589 por el fraile Cristobal Núñez, el cual señalaba lo siguiente: “para que se puedan graduar doctores en filosofía y en teología, como en Lima, sin retribución alguna” (Ramírez 1979: 39), pero por la muerte del fraile este primer proyecto quedó inconcluso. Luego se retomó esta idea en 1606, cuando en Chile ya existía la Real Audiencia. Los dominicos presentaron los argumentos de la siguiente manera: “consta la grande utilidad y provecho que se conseguirían de fundarse allí la dicha universidad y particularmente ahora questa fundada la Audiencia Real en la dicha ciudad y con cuya autoridad y buenos sujetos que ay”⁴. Lo anterior ya nos muestra la relación que se tenía con las personas que componían la Real Audiencia y la dependencia que comienzan a generar las instituciones entre ellas con un mecanismo de recompensa en pos del bien común. Este tema se profundizará más adelante. ¿Qué permitía contar con la Real Audiencia en territorio chileno? Que ahora se podían realizar los trámites en esta geografía sin necesidad de depender de viajes oceánicos. Por ello, el 15 de septiembre de 1609 se escogió a un dominico como representante para continuar con el proyecto del fraile Cristobal Núñez. El religioso escogido en sesión de capítulo fue el “padre frai Hernan de Mejia de esta orden que esta presente”⁵. En esta reunión participó el prior del convento, Fray Martín Salvatierra y los frailes: Juan Armenta, Miguel de Santa María, Juan de Sigura, Lorenzo de Arce, Reinundo de Santa Crus, Francisco Peres de Aguilar, Jacinto de Santa María, Jacinto [Galuido] y Juan Migueles, “todos frailes profesos y conventuales de este combento”⁶.

Las conclusiones preliminares de estas reuniones, que luego fueron sintetizadas en cartas, una fechada en 1609 y otra en 1612, dan cuenta de una continuidad en los argumentos presentados y que siempre el foco estuvo puesto en un sustento que apuntaba a solucionar cuestiones de índole educativa, geográfica, intelectual, entre otros.

Con respecto a su sistema educativo, esta institución educativa estuvo apegada a un modelo universitario conventual, es decir, tenía un carácter más exclusivo con respecto a las materias que impartía, diferente al siste-

⁴ APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo*. Documento, 06/A-36.

⁵ APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo*. Documento, 06/A-36.

⁶ APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo*. Documento, 06/A-36.

ma educativo de las universidades reales. En consecuencia, lo interesante de este primigenio proceso universitario chileno es entender de qué manera se proponía y entendía el concepto de *bien común* para esa época y, especialmente, para el proyecto universitario que se planteó desarrollar en el reino de Chile, el cual tuvo como propósito principal ser un beneficio para vecinos⁷ y moradores y disminuir los altos costos económicos de lo que significaba estudiar en Lima.

Metodológicamente, se estudia el modo como el entramado social de la época indagó y validó la dimensión de “bien común” asociada a la presencia de la universidad conventual dominica en la sociedad colonial chilena. Es importante reconocer que similar estudio debiera desarrollarse para la experiencia de la universidad conventual jesuita que se instauró posteriormente a la universidad conventual dominica en 1623. En este sentido, se puede indicar el caso dominico como único en el cual se planteó la idea del “bien común” como razón para su aprobación. Lo sucedido con la universidad jesuita sugiere que se debió ocupar otros argumentos adicionales al del “bien común” pues debió convenir con la universidad dominica al momento de ser instaurada en Chile (Frontaura, 1889, pág. 10).

Breve repaso de la idea de bien común

La noción de un bien común como referencia al valor colectivo cuya admisibilidad provee tanto una identidad como el ascenso de ese bien por encima de otros bienes que se persiguen en la comunidad está entre nosotros desde la Antigüedad.

La dificultad asociada a la definición del bien común en términos de contenido ha sido quizás uno de los aspectos más destacados en el presente (Michellini, 2007), porque precisamente asociamos al bien común como el resultado de un acuerdo entre individuos que deciden alinear intereses. No obstante, el devenir del bien común como idea podría remontarnos a Platón donde más allá de una ética, la idea “bien” se refiere a la condición de lo bueno en su estado más puro (Castillo, 2012: 84). Será con Aristóteles que el bien común adquiere una connotación más como resultado del ejercicio del intelecto humano para conducirlo de lo particular a lo general (epagoge) que da lugar a lo que será el modo de ejercicio de la prudencia (ver MacIn-

⁷ Respecto de este concepto se puede consultar el trabajo de Tamara Herzog (2006). Vecinos y extranjeros. Hacerse español en la edad moderna.

tyre, 1988) en la *Polis* y que encarna lo que será el ejercicio ético anclado en la manifestación concreta de la *Polis*, pero movido hacia la búsqueda de lo bueno en general. No es tanto la búsqueda de la deliberación de intereses, sino el ejercicio de la sabiduría cultivada en la *Polis* lo que conducirá al bien común (Laval y Dardot, 2015: 30). Esto lo podemos observar en diferentes propuestas de este filósofo: “el bien del todo es más divino que el bien de las partes” (Ruiz, 2016: 31). Otra idea interesante de Aristóteles tiene relación con lo que significaba desarrollar ese bien común por medio de la ciudad, la *Polis*, pues este planteaba que “sería difícil concebir al ser humano fuera de la ciudad” (Bueno, 2018: 13), ya que es el lugar donde el hombre se debe desarrollar y se ha de llegar a desarrollar, fuera de ella se encuentra todo aquello que debe ser mejorado, civilizado (Aristóteles, 2016: 220). Siguiendo la tradición del pensamiento filosófico europeo, no será sino hasta la aparición de San Agustín, quien asimiló el bien común desde una perspectiva teológica, en la cual Dios creó el mundo según el principio de la unidad como comunidad (Laval, Dardot, 2015: 78), que este concepto comenzó a tener un propósito metafísico y espiritual que se refleja en la siguiente idea: *civitas dei* (Ruiz, 2016: 16). Este concepto se traduce como la ciudad de Dios contra los paganos, aunque igual incorpora la idea del beneficio común, cuestión que es heredada de Aristóteles (Laval, Dardot, 2015: 36). La idea de bien común está anclada en contraste claro con las otras religiones y formas de reunión que no tienen una unidad ordenada desde un agente externo y omnipresente. De este modo, el bien común tiene una condición metafísica al igual que en Platón y Aristóteles, pero en este caso, con una clara incidencia en la figura de un agente unificador externo: Dios.

En contraste, Santo Tomás de Aquino recogiendo las ideas de quienes lo precedieron, profundizó en esta idea desde el plano moral, teológico y social, que también tiene relación con la ciudad, pero en este aquélla debe estar organizada de acuerdo con el orden divino y desde esta estructura se debe lograr un fin común. Es decir, en el bien común escolástico cada persona tiene predeterminada sus funciones de acuerdo con el lugar donde reside en la ciudad o fuera de ella. Estos planteamientos de Aquino sirvieron para, posteriormente, desarrollar los cimientos de la teoría del bien común (Castillo, 2015: 85), pues organiza y jerarquiza “los fines desde el más elevado, que es la salvación del alma, hasta el bien de la ciudad humana” (Laval y Dardot, 2015: 38). Estos pueden ser entendidos como fines naturales y espirituales, los cuales no son incompatibles, sino que se debe trabajar para buscar un equilibrio entre ambos (Ferrater, 1963: 212). Es la integración de las virtudes teologales con las aristotélicas la que profundizará la contribución de

Aquino al pensamiento filosófico en la continuidad de una tradición de una ética anclada en las prácticas del ser humano, pero en clave del designio divino. Esta condición no es menor porque implica la necesidad de unos principios básicos sobre los cuales estos bienes se definen. En el caso particular de la cristiandad, esos principios son indiscutibles.

El modo como se va a materializar esta articulación de las distintas virtudes para la conducción del ser humano es en el ejercicio de gobierno de la *Polis*. Esto será posible, porque la idea de una unidad instaurada y garantizada por la presencia y el favor de un Dios es incuestionable en la *Polis*. En consecuencia, la materialización de lo bueno deberá estar sometido a las diversas jerarquizaciones organizacionales que allí existen: Iglesia, universidad, fuerzas militares, jurídicas, personas con cargos, entre otras. Entonces la aplicación y el desarrollo de esta idea dependerá de los contextos sociales donde se desarrolló la estrategia para alcanzar ese fin, pues cada ciudad tuvo un funcionamiento diferente dependiendo del liderazgo, ubicación y comercio. Esto comienza a desdibujar la idea de un bien común universal y a matizar con lo particular la idea de bien común.

En el caso chileno, la religión desde la cual se da la definición del bien común será esencialmente la católica. En el contexto religioso se planteó el bien común desde un punto de vista diferente al de los filósofos griegos, pues el concepto hombre y ciudadano eran dissociativos, “evidentemente, muy alejada del pensamiento de Aristóteles, como lo está «el impulso continuo de la criatura hacia la beatitud celestial»” (Laval, Dardot, 2015: 38), idea que está condicionada y supeditada a acatar el orden divino en beneficio del bien común. También se aprecia esta diferencia entre filósofos y teólogos en la designación del concepto hijo, para los primeros significaba que como progenitor observaba en el hijo el reconocimiento de sí mismo (Dussel, 1967: 26) y para los segundos un hijo era una criatura de dios, entonces su semejanza no es con el hombre, sino que está supeditado a la soberanía terrestre y “esta última permanece sometida a la ley divina” (Laval y Dardot, 2015: 39).

Aun así, no solo esta idea fue desarrollada y utilizada en el seno de pensadores filosóficos o teólogos, sino que el bien común fue un concepto usado de manera constante en el seno político, jurídico y económico durante la edad media en Europa (Blickle, 1998: 41; Luchía, 2016: 309; Carrasco, 2019: 41). Esto nos indica que había toda una tradición en torno a la discusión y aplicación de este concepto, la cual se puede observar a través de los estatutos urbanos ya en el siglo XII en España, en donde se señalaba que las decisiones de los cónsules debían considerar los siguientes principios: “*pro communi vel honore el non aliquio speciali amore*” (por común u honor

o no por algún amor especial) (Carrasco, 2019: 50). Por consiguiente, no se puede entender este concepto como algo único, sino como una idea que va mutando de acuerdo con los intereses, la época y las personas que acudían a sus argumentos. Aunque, tanto en el plano político, jurídico y religioso se observa una intertextualidad conceptual, la cual se puede sintetizar con la siguiente idea: *el bien general por sobre el particular*, dicho de otra manera, cuando se recurre al concepto del bien común, implícitamente, se refiere a un bien particular, el cual, no es opuesto al bien general, al común, pero sí son diferentes y que la búsqueda de uno siempre ha estado supeditado a la existencia del otro que lo hace posible.

Por ello, definir el bien común en el contexto del siglo XVI para el caso chileno es complejo, no obstante, necesario, pues permite entender la lógica con la cual operó este concepto para aquella época, el cual fue retomado (Carrasco, 2019) en Europa⁸ en el siglo XIV y XV, justo antes de que se produjera la llegada de los españoles a América.

Un trabajo orientador en este aspecto es el que desarrollaron Laval y Dardot, titulado, *Común* (2015). En este estudio profundizan en el uso conceptual, político y etimológico del concepto *común* que luego deriva en bien común, desde sus orígenes, usos y reformulaciones actuales, como, por ejemplo, que la génesis conceptual de lo común está sustentada en la idea de reciprocidad, la cual está vinculada al compromiso con lo público (29). Lo anterior se entiende que, por un lado, está la obligación, la norma y el derecho y, por el otro, la responsabilidad social para ejecutar los deberes en pro de lo común. En cambio, los autores señalan que en la actualidad la reutilización de la idea de bien común va de la mano con los movimientos sociales que se han opuesto a la racionalidad neoliberal (24), por ello, uno de los principios fundamentales de esta noción es hacer y proponer, en conjunto y en beneficio de la utilidad pública, un porvenir no capitalista (22).

Otro trabajo relevante en este aspecto es el que fue desarrollado por Ana Carrasco titulado (2019), “El bien común en la sociedad medieval: entre el tópico, la utopía y el pragmatismo”, en el cual reconstruye el concepto de bien común para la realidad europea durante la época medieval en los siguientes términos. Primero, define el concepto de bien, el cual es un principio rector que define las acciones que contribuyen a la sociedad, luego integra la idea de utilidad, es decir, el aprovechamiento y efectivo uso común de ciertos bienes, los cuales derivan en lo público (48). Finalmente, define la

⁸ Se habla de Europa no en el sentido eurocéntrico, sino porque es desde esta geografía de donde se extrae el concepto y uso conceptual que luego es usado en tierras chilenas.

manera cómo estos se gestionan, distribuyen y aprovechan para el beneficio del bien común. En la actualidad el uso conceptual del bien común según la autora se identifica y relaciona con las reivindicaciones sociales y políticas, aunque va más allá y propone que la reutilización de este concepto puede tener relación con que las problemáticas contemporáneas son similares a las acontecidas durante la época medieval y el concepto de bien serviría como una alternativa para responder a estas cuestiones.

Una génesis conceptual del bien común en Chile

Quizás lo más cercano al uso de esta idea en la época colonial chilena, anterior al período cuando se comienza a gestionar el permiso de universidad, tenga relación con la situación que se vivió en 1552, circunstancia que se relaciona con la petición que hicieron unas personas a Pedro de Valdivia. La solicitud señala que todos los vecinos⁹ debían tener la oportunidad de ser escogidos para estos cargos y no solo aquellos que Valdivia designara como idóneos. A esta reclamación Valdivia contestó lo siguiente: “debían ser dados a quien los mereciere, porque así conviene al bien de la república” (De Ramón, 2000: 43). En este caso la idea de común, que se refiere a la gente, es reemplazada por el concepto de república. Bodino (citado de Laval y Dardot, 2014) propone una definición de este concepto que se ajusta a lo propuesto por Valdivia: “República es un gobierno recto de diversas familias, y de aquello que les es común, con poder soberano” (36)¹⁰.

Un tanto diferente, en cuanto a idea es lo que plantean los dominicos, décadas después, cuando usaron por primera vez este concepto en los argumentos presentados para fundar la primera universidad por los dominicos¹¹ (1622). Todo pareciera indicar que el bien común al cual apuntaban los dominicos, aun cuando proponía el beneficio de vecinos y moradores, se sustentaba en fundamentos económicos, educativos y geográficos, prin-

⁹ Acá hay elementos interesantes para considerar, primero está la idea de bien común y luego los conceptos de vecinos y moradores. Estas últimas dos palabras no se entendían como en la actualidad (Herzog, 2006), pues el ser vecino en esa época implicaba poseer privilegios, ser parte de una élite, ser encomendero, ser parte de la cuadrícula.

¹⁰ Claramente acá se aprecia la mirada que tenía Pedro de Valdivia respecto de la organización social y política de la República, que “De acuerdo con la tradición española se consideraba integrado por dos elementos: la corona o rey, y la comunidad, república o pueblo” (Eyzaguirre, 2004: 23). En este caso el gobernador era el representante del rey, por ende, era él la persona idónea para dirigir a esa república, a ese pueblo.

¹¹ El permiso lo obtienen en 1619, pero este recién llegó a Chile en 1622.

cialmente, y que estos iban de la mano con los intereses que tenían los dominicos para desarrollar su proyecto educativo y hacía quienes iba dirigido (Lara y Ochoa-Arias, 2024: 10), pues no podían estudiar en esta universidad, aunque la declaración de intenciones vista desde de la actualidad pareciera abierta a toda la sociedad (se citará más adelante), personas que no cumplieran con la características sociales y religiosas de lo que la universidad consideraba como idóneo para desarrollar su proyecto. No se discute acá los principios teológico-filosóficos de la idea de derecho de gente de la orden dominica, sino que se hace uso del modo como se evaluó la idea de bien común en la sociedad chilena para la instauración de la universidad conventual. Es decir, “el bien común” se desprende de la dimensión religiosa para adquirir una connotación pragmática de utilidad social.

Lo anterior se puede vincular con la siguiente idea política de Tomás de Aquino: “que el oficio del gobernante es una necesidad del orden natural” (Pierpauli, 2016: 81), es decir, que se necesitará, para establecer el *bien común*, personas idóneas y formadas dentro de un canon intelectual para que puedan guiar y establecer el “arte del buen gobierno” (Pierpauli, 2016: 82). Por ello era tan relevante estudiar en aquella época y que además los estudios estuvieran vinculados con una estratificación no solo de conocimiento, sino también social para acceder a ocupar plazas estratégicas, “Así pues, el título de bachiller, licenciado o doctor daba un aval indispensable a todo aspirante a ocupar ciertos cargos” (González, 2010: 43). Lo precedente se vincula con la mirada educativa y social con la que los dominicos sustentaron sus argumentos para solicitar el permiso para erigir la primera universidad en Chile:

Primeramente si sera util y provechosa al bien comun de esta ciudad y rreino y provincias de Tucuman y Paraguay subordinadas de la dicha Horden a esta de Chile y haçen fundar la dicha universidad para que los hijos de los veçinos y moradores de ella se den a los estudios de gramatica como de artes filosofia y Teologia de lo qual no puede resultar ni yncombeniente alguno que lo ympida por ser de menor corta e gasto y mas façil de recurrir para que los que quisieren en ocupar en aprender las dichas çiençias y facultades¹².

Esta primera referencia documental presentada como argumento en la primera década del siglo XVII nos sirve para entender que el concepto de *bien común* usado para conseguir permiso de universidad, por cómo se configuró y entendió la ciudad, como un lugar sagrado y civilizatorio (Durston, 1994), se usó para orientar el diseño no solo educativo, sino también polí-

¹² APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo...*, 06/A-36.

tico-religioso de la naciente ciudad colonial. Esto nos permite comprender que el campo semántico en que se movió el concepto de *bien común* en esta época en Chile fue amplio, desde concebirlo como un término para referirse a lo geográfico, educativo, económico o político, a usarlo como una idea jurídica, pues por medio de ella se consiguió el permiso de universidad. Por ejemplo, en el caso de los jesuitas, desde el punto de los benefactores sociales, la fundación del primer colegio y la obtención de permiso de universidad tiene estrecha relación con la dádiva de terrenos de personas con poder social y económico, es decir, que sin ellos no hubieran tenido la capacidad para fundar establecimientos educativos (Enrich, 1891, p. 52), similar a lo vivido por los dominicos, que en el caso de ambos, “comenzaron a establecer las relaciones de poder” (Lara y Ochoa-Arias, 2024: 11) entre benefactores y las influencias que uno y otro establecían mediante estos vínculos.

Por otro lado, este uso jurídico y político del *bien común* sirvió para comenzar a establecer un orden dentro del orden, ya que la universidad establecía dentro de los límites urbanos ciertos lineamientos (Blickle, 1998), los cuales aseguraban, desde lo legal y social, que la universidad-conventual no solo debía tener un tipo de estratificación académica (Bachiller, Licenciado, Maestro y Doctor en Teología), sino que también debía tener un marco moral, filosófico y educativo que la regulaba y guiaba, por lo tanto, se constituye en un espacio de “legitimación” (Acosta, 2019: 125). Esta delimitación también servía para “tributar” (Añaños, 2013: 126) a todo aquello que estuviera dentro de la ciudad, desde una idea de *bien común*, pero que no necesariamente se encontraba dentro de la ciudad. Por consiguiente, la universidad-conventual no solo marcaba el camino disciplinar a seguir, sino también moral, pues la universidad en su interior funcionaba con reglas y normas que “rutinizan” y “naturalizan” un orden social más amplio” (Acosta, 2019: 134). Por esta razón, se definen los requisitos de entrada, desarrollo y salida de la universidad, por ejemplo, tener buen comportamiento, pertenecer a una orden regular y saber latín. Nótese acá la convivencia de una idea de bien común como fundamento metafísico, pero también como argumento instrumental para la sociedad colonial.

Por todo esto, la noción de *bien común* usado en Chile también tuvo connotaciones sociales, pues se usó la fórmula *bien común* como argumento no solo para beneficiar a los vecinos y moradores, sino también para legitimar a quienes cursaran estudios en el colegio-universidad, lo cual nos muestra “la capacidad movilizadora en determinadas dinámicas políticas y sociales” (Carrasco, 2019: 44) de este concepto, el cual se movió por los estratos de la sociedad más convenientes, hablando en términos económicos, sociales y religiosos,

pues el concepto “vecino”, a finales del siglo XVI se entendía como aquel “que tuviere casa poblada, aunque no tenga repartimiento de indios” (De Ramón, 2000: 43). Es decir, marca una condición, un estrato, por lo tanto, indica la posesión de algo, en este caso un bien raíz y que el cumplir con esta condición posibilitaba y habilitaba a tener suficiencia para estudiar en la universidad.

En síntesis, de lo anterior se podría afirmar que la primera universidad colonial chilena era favorable a su condición de mecanismo de reproducción cultural y de su vinculación con el centro¹³, asimismo que fueron instrumentales para preservar el régimen político y el orden económico impuesto en la colonia dentro del circuito espacial donde se ubicó: el damero sagrado. La síntesis de lo divino y lo humano en la justificación de lo que se considera un “bien común”.

La prestación del servicio educativo como mecanismo de recompensa

Antes de que se aplicara la *probanza de mérito*¹⁴ fueron los mismos dominicos los que comenzaron a reunir evidencia para sustentar el proyecto educativo, que luego debía ser corroborado por la *probanza de mérito*. Lo que realizaron estos frailes, basándonos en una terminología moderna, sería una autoevaluación, la cual se hacía para demostrar que estaban en condiciones de proponer el funcionamiento de una universidad-conventual porque contaban con respaldo y la experiencia de personas de una alta posición social.

En una información de los méritos y servicios prestados a Chile por nuestros religiosos levantada en 1607 uno de los [que no podemos]¹⁵ desligar el presbiterio licenciado Don Juan Pedraza de Esquivel, cura de la Serena dijo que había estudiado gramática en nuestro convento y todos los testigos aseguraron que habían pasado más de 18 años que ella se enseñaba en Santo Domingo y 12 años a que se enseñaba artes, filosofía y teología; que muchos eclesiásticos seculares y aun seglares habían estudiado y estudiaban en sus aulas de las cuales varios se habían graduado en Universidad de Lima.¹⁶

¹³ “autoritario, dirigido e intencionado desde un centro” (Mann, 1993: 4).

¹⁴ Proceso mediante el cual se permite averiguar, por medio de cuestionarios a testigos la verdad o falsedad de lo que se discute o se quiere comprobar. Pruebas que presenta un conquistador ante un tribunal para acreditar sus servicios y méritos, mediante preguntas que responden testigos escogidos por él. (Orellana Rodríguez, 2008: 171).

¹⁵ El corchete es nuestro.

¹⁶ APCSD, *Documentos varios relacionados con la labor educacional de los dominicos*, 06/A-22-1.

Lo anterior, tenía como propósito demostrar la experiencia educativa que los dominicos tenían en este territorio. Información que se contrastó, posteriormente, con la *probanza de mérito*. Este tipo de instrumento se utilizaba para demostrar los servicios prestados, mediante los cuales se esperaba obtener recompensa, en este caso, la aprobación para otorgar grados académicos. No obstante, era importante que los servicios prestados fueran corroborados por personas que contaban con la “filiación con ascendientes meritorios” (Jurado, 2018: 11), lo cual se consideraba una “realidad incuestionable” (Jurado, 2018: 11). La característica de la *probanza de mérito* usada en el proceso para conseguir permiso de universidad fue de un instrumento, tipo entrevista semiestructurada, con respuestas abiertas. Aunque, cuando se revisa en detalle, casi todos los entrevistados responden casi exactamente igual. Aquella constaba de catorce preguntas y se les realizó a once personas, todos los consultados fueron de un linaje social alto, más adelante se dará detalle de ellos.

Los temas que se investigaron fueron catorce y las preguntas trataban diversos temas. La pregunta 1 trató sobre la ubicación geográfica de la universidad y la interrogante 2 averiguó sobre la trayectoria educativa de los dominicos en Chile. La pregunta 3 indaga respecto a la trayectoria religiosa y educativa del fraile Pedro de Salvatierra en tierras chilenas. La pregunta cuatro, cinco, ocho y nueve tenían que ver con asuntos éticos, morales, laborales, religiosos y catequísticos, por ejemplo, si era verdad o mentira que el padre Martín Salvatierra había recibido el grado de Maestro en Santa Teología. Este fue el primer rector de la universidad dominica en Chile. La pregunta nueve, que es similar a la ocho, investigó sobre la labor evangelizadora y confesora que tuvo el fraile Martín de Salvatierra en el sur de Chile. La pregunta seis, siete, doce y catorce indagaban sobre aspectos genealógicos, específicamente sobre la legitimidad de los hermanos Salvatierra, y el padre Valdespino. Las respuestas corroboraron que el padre Pedro y Martín de Salvatierra eran hijos genuinos de Pedro Salvatierra y María de la Vega. Igualmente, el padre Valdespino fue hijo de personas nobles, respetadas socialmente y de un linaje social alto. Aunque es preciso destacar, que, si bien la pregunta catorce corresponde a la misma clasificación, tiene un sentido distinto, ya que con esta interrogante se buscaba corroborar si los postulados para dirigir el proyecto universitario eran personas naturales de Chile y que además sus familiares más cercanos hayan sido los conquistadores de este territorio, los cuales actuaron sin interés por el dinero ni la fama, pues no cobraron peso alguno para realizar estas labores, es decir, si obraron por el bien común.

La pregunta once indaga sobre la enseñanza de los instructores en el convento de Santo Domingo del reino de Chile, específicamente, si el fraile

Cristobal de Baldespino había realizado clases con anterioridad y si cumplía con la suficiencia académica para ejercer este nuevo cargo como catedrático de la universidad. Por ello, la probanza debía corroborar su liderazgo religioso y su renuncia al cargo de provincial para dedicarse exclusivamente a ser catedrático de la universidad: “Si siendo prior de la casa y combento de esta ciudad de Santiago de Chille el dicho frai Cristobal de Baldespino fue electo por provincial y habiendo gobernado la provincia tiempo de un año hizo por su grande umildad rrenunciacion y dexacion del dicho oficio”¹⁷. O sea, dejó de ejercer su cargo por el beneficio de un bien común mayor: el colegio-universidad. La pregunta trece apuntaba a los requisitos mínimos para ingresar a la universidad, los cuales se iban a establecer una vez conseguido el permiso.

Lo anterior nos indica que toda relación anterior que establecieron los dominicos con los vecinos no fue casual, pues dependían de estos ahora para ser consultados respecto de la idoneidad del proyecto universitario en suelo chileno, el cual tenía como fundamento medular la idea del bien común como principio rector. Las personas consultadas fueron las siguientes y la información se recopiló entre octubre y noviembre de 1610:

Tabla 1. Personas consultadas en la probanza de mérito.

Nombre	Cargo
Lic. Juan de la Fuente Loarte	Capellán mayor de la Real Audiencia
Jerónimo López	Presbítero
Lazano de Aranguis,	Contador
Doctor Fernando de Molina	Abogado de la Real Audiencia
Diego López	Canónigo
Diego Flores de León	Maestro de Campo
Diego Sánchez de Araya	Escribano público del semanero de la ciudad de Santiago
Rodrigo de Araya	Vecino feudatario de la ciudad de Santiago
Alonso del Pozo y Sierra	Canciller general de la Real Audiencia
Antonio de Azoca	Contador
Francisco de Salamanca	Procurador de la corte

Nota. Fuente: propia. 2024.

¹⁷ APCSD, *Carpeta II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo...*, 06/A-36.

Todos ellos fueron entrevistados por la misma persona, el licenciado Juan Cajal. Las personas consultadas, todas ellas, relataron una verdad incontestable desde el punto de vista de su condición social. Lo anterior nos muestra la dinámica de la jerarquización social de esa época, sobre todo, de la ocupación de los cargos públicos de esa nascente sociedad colonial, y lo relevante que era para este tipo de procesos que los consultados tuvieran validez no sólo social, sino también legal, ya que, las probanzas de méritos se usaron para permitir “el ascenso y/o reconfirmación de su estatus social, tanto como la legitimación de una situación privilegiada de hecho”. (Jurado, 2018: 91), en este caso la aprobación de la universidad.

Este resultado no solo era esperable sino necesario desde la perspectiva de un proceso de ocupación de un territorio que involucró forjar formas sociales organizadas y reconocidas como legítimas sobre la base del registro y del testimonio. Es, además de la imposición de una tradición de la reproducción cultural escrita, la búsqueda de mecanismos que permitieran el entrenamiento y adecuación del aparato legal en las colonias que fuera cónsono e instrumental a la metrópoli. El que esto fuera así, no solo dibuja a la universidad en un plano de aliado del proceso de colonización sino la palanca para garantizar la continuidad de la impronta de la conquista en un modo que pudiera salir al paso a las otras formas de reproducción sociocultural con la cual conviven los españoles nacidos en tierras americanas. La herencia religiosa, social y política parece encarnarse en el rol de la universidad, esto evidentemente sugiere un curioso adelanto a lo que es el discurso de la universidad en Europa. La instrumentalidad que se da en Europa responde a un piso cultural que la demanda y sostiene. En el caso de América, es un aliado a un proceso de ocupación que, además de violento, en cuanto desplaza y reduce los habitantes del territorio, impone un modo de ver el uso del territorio y sus riquezas que responden a la instrumentalidad que parece ser propia del modo de conquista del nuevo mundo (Dussel, 1992).

La universalización pretendida de la verdad revelada consigue en la universidad un mecanismo de promoción y difusión que se une a los mecanismos para el usufructo de los bienes (Acosta, 2019: 138) que se adquieren ahora sobre una figura de derecho que no solo es unilateral en relación con los pobladores originarios, sino que además se instaura sobre una base de verdad muy firme que tiene en las bulas papales un instrumento de legalidad absoluta, pues desconoce cualquier otro orden. Es relevante destacar acá, que no se está pretendiendo señalar que eso ocurre en un proceso de diatriba o confrontación de cosmovisiones (Dussel, 1992). Es precisamente lo contrario, la imposición hegemónica de la universidad como mecanismo

para la formación y reconocimiento de capacidades de conducción en lo público, consolida un papel de la universidad como instrumento de dominio y que requiere de la articulación de los circuitos de poder local para poder garantizar la consolidación del *status quo*. La universidad es así un instrumento de gobierno en tanto y en cuanto dispone de los recursos de un territorio, de acuerdo con la naturaleza de lo dispuesto, pero también sobre la base de un ejercicio desde el poder que le es conferido por la articulación de la corona española y la legitimidad consagrada de la iglesia.

Estas potestades se manifestaban de manera recíproca, como se mostró en el testimonio anterior de Juan Pedraza, cura de La Serena, tónica que se mantuvo, pues luego fue Juan Pastene quien también prestó testimonio para evidenciar el orden de cómo se había establecido la educación en el Reino de Chile, porque desde que se instala la idea de universidad se instala la idea “de un poder “compartido” y negociado entre autoridades eclesiásticas, órdenes religiosas y autoridades reales, laicas o civiles (Acosta, 2019: 125), como botón de muestra:

El canónigo Don Juan Pastene dice en una información levantada en 1622 que en Santo Domingo fue donde primero se abrió curso público de filosofía y teología y que después de ellos abrieron los jesuitas los cuales solo enseñaban gramática como las demás comunidades.¹⁸

La relevancia de estas declaraciones, en el seno de la creación de la primera universidad-conventual en Chile, tenía relación con mantener el “poder y para conservar la estructura socio-económica y cultural que ese poder garantizaba” (Rama, 1998: 23). El poder de las relaciones que tiene en la legitimidad de los testimonios y en la legitimidad de su funcionamiento como convento-universidad, que tienen en el “derecho de precedencia” (Acosta, 2019: 127) el argumento para establecer nuevas legalidades, normas, valores y funcionamiento.

Esta relación de dependencia es propicia para la creación de un vínculo de carácter comunitario (espíritu de cuerpo) que sugiere la constitución de la universidad más como comunidad que una asociación de intereses. La condición de *alma mater*, para referirse a la universidad, y que aún sigue siendo utilizada en el presente con el mismo término en latín, nos muestra cuán poderoso pudiera ser este vínculo para con los universitarios. Bien pudiera tratarse de la condición de élite como de un resultado de los procesos

¹⁸ APCSD, *Documentos varios relacionados con la labor educacional de los dominicos*, 06/A-22-1.

de incorporación a un grupo de interés que se identifica con la institución de un modo similar a la identificación con la religión y en el ejercicio del poder de las letras como señala Acosta (Acosta, 2019).

En síntesis, se pueden observar tres fases de este período descrito anteriormente, una que tiene que ver con el levantamiento de información por parte de los dominicos, luego la verificación del informe presentado por la Orden de Predicadores por medio de la probanza de mérito, en la cual se destaca el acceso público a las cátedras de filosofía y gramática, es decir, que estos cursos eran abiertos para todo tipo de personas, aunque la información analizada demuestra que quienes accedieron a ellos fueron solo personas de un linaje social alto. Y la tercera etapa estuvo orientada a demostrar, mediante los argumentos presentados a la Real Audiencia, que la erección y funcionamiento de la universidad sería para el bien común de la sociedad circundante y anexa al territorio que cubría la provincia (San Lorenzo Mártir) de los dominicos.

Se observa en los argumentos presentados por los dominicos como los esfuerzos estuvieron concentrados en representar la idea de la universidad (Rama, 1998), por ejemplo, cómo iba a beneficiar a vecinos y moradores, cómo iba a disminuir los gastos de estos destinados a la educación, cómo se debían educar aquellos. Por lo tanto, el bien común de esos vecinos y moradores es más bien una idealización de lo que se pretende conseguir dentro de la traza urbana donde se ubican las instituciones educativas o que representan un tipo de poder, pues primero se instala la norma y el orden, que implica jerarquía y sobre los cimientos de esta idea se instala la universidad que no necesariamente, desde la gestión, responde a los principios declarados, sino que va mutando dependiendo de quienes se hacen cargo de lo declarado, y son estas mismas personas quienes deciden si esto se cumple o cómo se cumple.

En cuanto, al territorio que abarcaba el proyecto de universidad, este era vasto, pues incluía una parte de Chile, de Argentina y de Paraguay, lugares que pertenecían a la administración de la Provincia de San Lorenzo Mártir de los dominicos, la cual desde 1588 (Ramírez, 1979) tenía una jurisdicción independiente del virreinato de Perú. Justamente, a estos lugares pretendía beneficiar esta universidad, pero dejando fuera de su idea civilizatoria todo aquello que estuviera fuera del damero, pues generalmente las universidades, sobre todo, las conventuales-coloniales, se ubicaron dentro de la traza sagrada, pero en los límites con lo indígena (Durston, 1994). No obstante, a pesar de esta cercanía con lo autóctono, estos no estaban considerados en el proyecto universitario como estudiantes, pero sí como una masa que debía

cambiar sus hábitos y costumbres, puesto que “al fundarse las ciudades se solía privar a los indios de tierras de su dominio” (Eyzaguirre, 2004: 35), pero también se les privaba de todo derecho a la educación formal. Nótese que en su condición de seres inferiores, la cercanía de la universidad podría jugar un rol de integración simbólica a través del ejercicio de la universidad como una entidad de prestigio y de poder. Queda por indagar si el proceso de vinculación con estos sectores marginales respondía a un acto de caridad propio de la orden dominica o si, por el contrario, la búsqueda del bien común y la realización de la ciudad de dios no implicaba una vinculación, aunque menos orgánica, al menos de tutela con los sectores excluidos de toda posibilidad de cultivo del conocimiento. Es, para decirlo en términos más contemporáneos, un mecanismo de vinculación o extensión de la universidad que no la compromete en términos académicos o de su poder, pero que bien pudiera significar la extensión de formas institucionales que van ganando espacio en el imaginario colectivo de los habitantes de la ciudad, aun cuando lo hagan en sus márgenes. Es un modo de extensión que no parece contar con registros que lo considerarán notable o digno de cuidado.

Aproximación a la idea de bien común en Chile

Desde el punto de vista teológico del bien común se puede comprender que este concepto fue usado como una idea de gobernanza, la cual venía de la mano con la instalación de la ciudad de Dios en medio de las ciudades terrenales. No se trataba de adoctrinar sino de avasallar desde una superioridad que en este caso sería religiosa, todo en beneficio del bien común que era regido y guiado por un orden superior, celestial. Acá se observa uno de los principios fundamentales de las ideas tomistas con respecto al bien común, la cual es “compatibilizar la tesis del origen divino del destino universal de los bienes de la tierra con el derecho de propiedad, a condición de un uso de la propiedad para el bien común” (Laval y Dardot, 2015: 39).

Lo anterior tiene estrecha relación con la mirada de cómo se entendía la apropiación y uso de las tierras americanas, las cuales estaban vinculadas a la Corona de Castilla, esto porque el Papa Alejandro VI se las donó. Por lo tanto, el rey actuaba como nexo entre la metrópoli (España) y las Indias, por ello, algunos territorios, como el caso chileno, se definían como reinos o provincias, las cuales se incorporaban “al sistema general que consideraba la monarquía un bien público formado por diversos reinos o patrimonios con organización propia” (Eyzaguirre, 2004: 24), asimismo, que tributaban

y funcionaban en torno a los intereses del rey, pero también de los gobernadores locales (De Ramón, 2000: 43). Es decir, independiente del estrato o escalafón, todo estaba siempre dirigido hacia un centro, llámese rey, virreinato, capitán, rector, entre otros. Esto se denomina “regulación centralizada” (Acosta, 2019: 121).

Por otra parte, se observa en este tipo de sustento que no había reconocimiento de la historia local, pues el proyecto no contemplaba nutrirse de lo originario, sino al contrario, comienza a construirse una historia escrita a partir de las organizaciones religiosas, jurídicas, militares y educativas, como diría Dussel, desde una concepción de la “divinización de su sistema cultural” (1992: 26), por lo tanto, el proyecto educativo apuntaba a trabajar con personas que fueran parte no tan solo de la organización, sino también de la idea que por medio de ella se quería desarrollar. Habría que decir también, que se oculta todo tipo de pensamiento e idea que estuviera fuera de este canon impuesto para formar a los próximos líderes bajo la supervisión educativa establecida por medio de la universidad en beneficio del *bien común*, pues esta tenía la condición de formar a los futuros líderes sociales que ya no necesitan ir a desarrollar este proceso en otras geografías:

donde a abido ay muy grande [concurra] de ollentes rrespecto de estas çiudad de los Reyes tan distante y la mas del sur de por nueba y la gente de la tierra tan neçeçitada que fuera imposible ynviar sus hijos a la universidad de la dicha ciudad de los Reyes y de aberse leydo en la dicha çiudad y casa de la dicha orden se an seguido muy grandes efectos por aber salido sujeto capaçes para cualquier ministerio¹⁹.

Aunque se aprecian ideas de desarrollo, bienestar, y de liderazgo en estos argumentos presentados, las fuentes documentales nos indican que la semántica mutable de este *bien común*, en el caso chileno, “es adoptado por los grupos para alcanzar objetivos divergentes” (Luchía, 2016: 312). Uno de esos propósitos fue el de comenzar a instalar la idea de cómo se comenzaron a percibir las acciones morales y éticas, es decir cómo “se debe pensar la ciudad” (Rama, 1998: 21) y dentro de ella estaba la universidad. Por ello, dentro de la urbe se establecieron mecanismos selectivos, que en el caso de la universidad estos se aplicaban bajo la idea de suficiencia e idoneidad para acceder o tener oportunidad de estudiar en la casa de estudios (Lara, 2018: 60). En resumen, se proyecta antes de concretar el proyecto de cómo se desea que sea la universidad, porque primero se establece un orden moral y luego la corporación educativa, aunque no necesariamente uno responde al

¹⁹ APCSD, *Carpetas II con datos importantes de la Orden...*, documento I, 06/A-36.

otro, pues el bien común declarado para todos los vecinos y moradores, en la universidad dominica, jamás se cumplió, pues solo fue una idea que aplicó para unos pocos, para los escogidos, pero en el papel se observa como una idea beneficiosa para la naciente sociedad colonial.

Con el punto anterior nos referimos a que la instalación de la universidad en la colonia en Chile se propuso desde una mirada de adentro hacia afuera, es decir, desde el intramuro hacia el extramuro. Esto no solo porque la universidad se ubicó en el eje central de la conquista, es decir, cercana a lo cívico, a lo militar y a lo religioso, la plaza de armas de la ciudad, sino también porque desde este lugar no se contemplaba el análisis de las situaciones extramuros para mejorarlas, al contrario, ese exterior debía ser transformado, cambiado y debía estar al servicio de los intereses de la conquista, es decir el *bien común* como tributo de la ocupación. Entonces se puede entender que el bien general era servirle al rey de España y al Papa, y el bien particular era todo aquello que tributaba a estos líderes. Esta idea de gobernanza también se puede observar en otro dominico, Francisco de Vitoria, el cual señalaba que la ocupación se justificaba por el hecho de ser un acto de buena fe (Añaños, 2013: 126). Dicho de otra manera, y tomando un concepto actual, esa universidad colonial chilena no estaba planteada desde el *disenso* (Brower, 2018), sino desde la instauración de una idea que promovía intereses personales, pero que también debía ser de utilidad para la Corona y la Iglesia, instituciones que eran parte del bien general y que se nutrían del bien particular como objetivo final.

En Santo Tomás de Aquino esto se puede observar en la siguiente idea:

Pues siendo natural al hombre el vivir en compañía de muchos, necesario es que haya entre ellos quien rija esta muchedumbre; porque donde hubiese muchos, si cada uno procurase para sí solo lo que le estoviese bien, la muchedumbre se desuniría en diferentes partes, si no hubiese alguno que tratase de lo que pertenece al bien común. (Ruiz, 2016: 34)

Por lo señalado anteriormente es relevante entender que uno de los roles que jugó la universidad colonial en Chile fue la de llevar a cabo un proyecto de civilidad, dicho de otra manera, era la institución donde se formalizaba el saber, el cual estaba al servicio de la expansión territorial y económica. En este sentido, es preciso indicar que era en esta institución donde se pensaba cómo se podía ejecutar el proyecto de civilidad, idea que tenían relación con desarrollar un proyecto de “dependencia absoluta” (Rama, 1998: 20), que en este caso era la dependencia de la universidad como promotora de futuros líderes que ayudarían a alcanzar el desarrollo del bien común.

Desde esta perspectiva se puede entender que el bien común se presenta en el pensamiento colonial como un argumento moral que busca instalarse para dirigir y perfeccionar la naturaleza humana de todo aquello que fuera ajeno a la idea de civilidad, dicho de otro modo: “la perfección humana en Dios y el camino de perfección del hombre que no puede darse sino en sociedad” (Baños, 2014: 86) y esa sociedad, la validada, la interpuesta como correcta, era aquello que se desarrollaba dentro de una estructura sagrada, la ciudad, de la cual la universidad era parte, y desde ella se promovía el bien común.

A modo de conclusión

Este artículo comienza señalando la aparente paradoja de la universidad del presente planteándose la necesidad de constituirse como un bien común universal, cuando fue precisamente sobre ese “mismo” término que se elaboró la probanza de mérito para justificar la erección de la universidad dominica en tiempos de la colonia. Los argumentos acá esgrimidos tratan de dilucidar la naturaleza esquivada del bien común en términos de contenido y que se deriva precisamente de su connotación teológica que deja al margen lo que es la ascendencia aristotélica de la definición del bien común asociado al ejercicio del ciudadano en la *Polis* griega y en la cual también existían grupos excluidos por su propia naturaleza (esclavos y mujeres).

En referencia al caso de la creación de la universidad en Chile, se ha dado el recorrido al plantear la dualidad del concepto del bien común como argumento de carácter doctrinario para la orden dominica, pero además en términos de una idea de la cosa pública que tiene incorporada la idea de un bien que trasciende los bienes particulares. En este caso, la presentación de los modos de justificar y sostener la bondad de la creación de la universidad referidos a los datos historiográficos presentados nos muestran una evaluación del bien común de acuerdo a criterios derivados de la afinidad de clase o rango y a las condiciones que son atribuibles a los reconocimientos académicos de los participantes como proponentes de la universidad antes que referirse a los argumentos más generales asociados a la constitución de una institución movida por una idea de bien común con pretensión de universalidad. Quedaría por dilucidar el otro caso colonial chileno, la universidad que fundaron los jesuitas en este territorio y que funcionó de manera paralela con la de los dominicos por más de 100 años.

Aunque esto no se plantea explícitamente en el desarrollo del artículo, es posible inferir que la demanda planteada con respecto a la universi-

dad del presente y ante la aparente ausencia de un piso fundamental para la comprensión del bien común más allá de la suma de los bienes particulares, la convocatoria para las universidades para constituirse en un bien común universal, requerirá de la revisión profunda y abierta de los preceptos sobre los cuales se constituye un bien común en los actuales tiempos en procesos de globalización y con amplios sectores que son usualmente excluidos en el disfrute y en la definición de aquello que nos hace común con los otros seres humanos. No es menor que sea precisamente desde la universidad como espacio para el cultivo del conocimiento que busquemos aquello que pudiera ser en buena medida lo más común entre tantas diferencias específicas culturales, sociales, geográficas y religiosas, que es el afán de conocer y, en buena medida, la posibilidad de preguntar.

Finalmente, queda por profundizar la idea de que la universidad es un espacio que beneficia al territorio, lo interesante sería determinar a quiénes beneficia, cómo los beneficia y para qué los beneficia, pues desde que instala la primera universidad colonial estuvo presente la idea de la universidad como entidad que traería consigo respuestas, mejoras, beneficios y donde formaron los futuros líderes que estaban llamados a gestionar procesos o entidades, no muy diferente de cómo se plantea la universidad en el presente desde la importancia territorial que puede llegar a tener en los contextos donde se ubica.

Referencias

- Archivo Provincial del Convento de Santo Domingo, *Documentos varios relacionados con la labor educacional de los dominicos*, 06/A-22-1.
- Archivo Provincial del Convento de Santo Domingo, *Carpetas II con datos importantes de la Orden de Santo Domingo. Documento I*, 06/A-36.
- Archivo Provincial del Convento de Santo Domingo. *Libro de la Universidad*. (sin clasificar).
- Acosta, Adrián. 2019. "El poder universitario en América Latina." *Revista Mexicana de Sociología* 81 (1): 117-144.
- Añños, María. 2013. "La doctrina de los bienes comunes de Francisco de Vitoria como fundamentación del dominio en el Nuevo Mundo." *Persona y Derecho* 68:103-137.
- Aristóteles. 2016. *Ética a Nicómaco*. Primera ed. San José: Editorial Digital. Imprenta Nacional.

- Baños, Emilio. 2014. "Aproximación a la noción de Bien Común en Tomás de Aquino." *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida*, no. 12, 69-94.
- Blickle, Peter. 1998. "El principio del Bien Común como norma para la actividad política. La aportación de campesinos y burgueses al desarrollo del Estado Moderno temprano en Europa central." *Edad Media*, no. 1, 29-46.
- Brower, Jorge. 2018. "La agonía de la Universidad: contiendas conceptuales para su definición*." *Izquierdas*, no. 38, 216-239.
- Bueno, María. 2018. "Aristotle and the Citizen." *Tópicos, Revista de Filosofía*, no. 54, 11-45.
- Castillo, Beverly. 2015. "El retorno al enfoque del Bien Común." *Revista Científica-FAREM Estelí*, no. 1, 84-101.
- De Ramón, Armando. 2000. *Santiago de Chile, 1541-1991: historia de una sociedad urbana*. Editorial Sudamericana.
- Donoso, Sebastián, and Jorge Alarcón. 2012. "El lucro en la educación chilena: debate conceptual acerca del sentido de la educación pública y de la privada." *Pro-Posições* 23 (2): 33-49.
- Durston, Alan. 1994. "Un Régimen urbanístico en la América hispana colonial: el trazado en damero durante los siglos XVI y XVII." *Historia* 28:59-115.
- Dussel, Enrique. 1992. *Historia de la iglesia en América Latina: medio milenio de colonización y liberación (1492-1992)*. Sexta ed. Mundo Negro-Esquila Misional.
- Enrich, Francisco. *Historia de la compañía de Jesús en Chile*. Barcelona, Imprenta de Francisco Rosal, 1891.
- Eyzaguirre, Jaime. 2004. *Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile*. Décimo octava ed. Universitaria.
- Ferrater, José. 1963. *Diccionario de filosofía*. Vol. I. Montecasino.
- González, Enrique. 2010. "Por una historia de las universidades hispánicas en el Nuevo Mundo (siglos XVI-XVIII)." *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I (1): 77-101.
- González y González, Enrique, and Víctor Gutiérrez. 2017. *El poder de las letras: por una historia social de las universidades de la América hispana en el periodo colonial*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gutiérrez, Ana, and Flavio Mora. 2011. "El grito de los bienes comunes: ¿Qué son? Y ¿Qué nos aportan?" *Rev. Ciencias Sociales*, no. 131-132, 127-145.
- Guzzo, Carlota. 2018. "La Real Universidad de San Felipe de Chile y la formación de la Generación de la Independencia Americana." *Épocas. Revista de Historia*, no. 17, 81-105.

- Herzog, Tamara. 2006. *Vecinos y extranjeros: hacerse español en la Edad Moderna*. Alianza Editorial.
- Koselleck, Reinhart. 1993. *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Ed. Paidós.
- Jurado, Carolina. 2014. "Descendientes de los primeros". Las probanzas de méritos y servicios y la genealogía cacical. Audiencia de Charcas, 1574-1719. *Revista de Indias*, LXXIV (261): 387-422.
- Lara, Jesús. 2015. "La influencia dominica en la Universidad Real de San Felipe y el traspaso a un modelo borbónico de educación." In *Saberes y poder: colegios y universidades durante el reformismo borbónico*, editado por Silvano A. Benito Moya, 139-160. Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Lara, Jesús. 2018. Aproximación histórica-educativa al primer sistema de evaluación usado en Chile: los exámenes para acceder el grado de bachiller, licenciado, maestro y doctor en Teología en la Universidad Pontificia Santo Tomás de Aquino. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación.*, no.9, 52-80.
- Lara, Jesús, Ochoa-Arias, Alejandro. 2024. Historical-Organizational Study of the Establishment of the Dominican University in Chile during the Colony. *Social and Education History*, (13), 1-19.
- Laval, Christian. 2015. *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Licandro, Oscar, Yepes, Sandra. 2018. La educación superior conceptualizada como Bien común: el desafío propuesto por la UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, no. 1, 6-33.
- Luchía, Corina. 2016. "La noción de «bien común» en una sociedad de privilegio: acción política e intereses estamentales en los concejos castellanos (siglos xv-xvi)." *Edad Media. Rev. Hist.*, no. 17, 307-326.
- MacIntyre, Alasdair C. 1988. *Whose Justice? Which Rationality?* Duckworth.
- Macleon, Mairi, Charles Harvey, and Stewart Clegg. 2016. "Conceptualizing historical organization studies." *Academy of Management Review* 41 (2): 609-632.
- Mann, Michael. 1993. *The Sources of Social Power. Vol. II: The Rise of Classes and Nation-States, 1760-1914*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge, University Press.
- Michellini, Dorando. 2007. "Bien común y ética pública. Alcances y límites del concepto tradicional de bien común." *Tópicos* 15:37-54. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X200700010002.

- Ochoa-Arias, Alejandro, Lara, Jesús. 2020. La institución en la globalización neoliberal: consideraciones desde una perspectiva de gestión universitaria. *Revista Inter-Ação*, 45 (3): 728-745.
- Orellana Rodríguez, Mario. 2008. *Organización y administración de la justicia española en los primeros años de la Conquista de Chile*. Librotecnia.
- Patrón, Rafael, and Rodolfo Aguirre. 2021. "La Universidad de Mérida y el fortalecimiento del clero secular en Yucatán, siglos XVII-XVIII." *Estudios de Historia Novohispana*, no. 64, 121-159.
- Pierpauli, José. 2016. "La Filosofía política de Tomás de Aquino: una relectura de la doctrina del de Regno desde la obra de Alberto Magno." *Lex Humana* 8 (2): 72-96.
- Rama, Ángel. 1998. *La ciudad letrada*. Ediciones del Norte.
- Ramírez, Ramón. 1979. *Los dominicos en Chile y la primera universidad*. UTE.
- Ruiz, Virgilio. 2016. "Santo Tomás de Aquino en la filosofía del derecho." *EN-CLAVES del pensamiento*, no. 19, 13-40.
- Tünnermann Bernheim, Carlos. 1991. *Historia de la universidad en América Latina: de la época Colonial a la Reforma de Córdoba*. Editorial Universitaria Centroamericana.

Proyectos para la creación de una Universidad en Navarra en el contexto de la crisis de la foralidad y del autonomismo (1816-1931)

Projects for the creation of a University in Navarre in the context of the forality crisis and autonomism (1816-1931)

Roldán Jimeno Aranguren*
Universidad Pública de Navarra (UPNA)
ORCID ID: 0000-0002-1400-282X

Recibido: 19/11/2023
Aceptado: 28/06/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9087

Resumen: A lo largo del siglo XIX, el reino de Navarra primero y la Diputación de Navarra a partir de 1839, impulsaron diversos proyectos para crear una universidad en Navarra. No fructificó ninguno de ellos, en un período marcado tanto por la crisis de la foralidad vasco-navarra como por la crisis de la institución universitaria en España. En concreto, se analizan los proyectos de las Cortes para crear la Universidad del reino de Navarra (1816-1818 y 1828), el del Ayuntamiento de Pamplona de crear la Universidad de Pamplona de 1821, los de la Diputación Foral

Abstract: Throughout the nineteenth century, first the Kingdom of Navarre and the Provincial Council of Navarre from 1839 onwards, promoted various projects to create a university in Navarre. None of them came to fruition, in a period marked both by the crisis of the Basque-Navarrese forality and by the crisis of the university institution in Spain. Specifically, the following projects are analysed: the project of the Cortes to create the University of the Kingdom of Navarre (1816-1818 and 1828), that of the Pamplona City Council to create the University of Pam-

*roldan.jimeno@unavarra.es

de la Universidad Vasco-Navarra y de la Universidad de Navarra de 1866, y los de la Universidad Vasco-Navarra de 1917-1931. Cada proyecto y sus correspondientes fracasos se analizan en el contexto jurídico-institucional de cada momento histórico.

Palabras clave: Proyectos de Universidad. Universidad del reino de Navarra. Universidad de Pamplona. Universidad Vasco-Navarra. Universidad de Navarra. Crisis de la foralidad. Autonomismo.

plona in 1821, those of the Provincial Council of the Basque-Navarre University and the University of Navarre in 1866, and those of the Basque-Navarre University in 1917-1931. Each project and its corresponding failures are analysed in the legal-institutional context of each historical moment.

Key words: University Projects. University of the Kingdom of Navarre. University of Pamplona. Basque-Navarre University. University of Navarra. Crisis of forality. Autonomism.

Introducción

Hecha salvedad del tempranísimo y efímero Estudio General de Tudela fundado por Teobaldo II en 1259, Navarra careció de una Universidad del reino en todo el período medieval y moderno. Proyectos no faltaron, impulsados, en la Edad Media, primero por el rey Carlos II y luego por Juan y Catalina de Albret y, a lo largo de los tres siglos de la Edad Moderna, por las Cortes de Navarra. El proyecto de 1610 fue el que más avanzó; parecía que iba a materializarse, pues contaba con las preceptivas bula papal y autorización regia, pero la situación económica del momento lo hizo inviable. Tampoco contribuyó a su viabilidad la oposición de la única Universidad existente en el reino, la de los benedictinos de Irache. El fracaso del proyecto de 1610 possibilitó, sin embargo, la erección en Pamplona de la Universidad de Santiago, regida por los dominicos, y, como la de Irache, de carácter menor. La precaria situación de los estudios superiores en la Navarra medieval y buena parte del siglo XVI llevó a los estudiantes de este reino a estudiar, fundamentalmente, en las universidades francesas y en las del norte de Italia. La célebre prohibición de Felipe II (IV de Navarra) dictada el 22 de noviembre de 1559, generó un cambio drástico en los destinos de la *peregrinatio* académica que, en adelante, tendría como destinos principales Salamanca, Valladolid, Alcalá y Huesca. Algunos estudiantes optaron por la de Oñate, radicada esta en Guipuzkoa, aunque en territorio diocesano pamplonés¹.

¹ Vid. los análisis de conjunto de los proyectos y realidades de las universidades navarras en época medieval y moderna de José Salvador y Conde, *La Universidad en Pamplona. Proyectos y realidades* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1949); Román Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra: génesis y repercusión de un proyecto* (Pamplona: Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana, 1997); Javier Vergara Ciordia, "La Historia de la Educación en Navarra y su dimensión historiográfica (Edades Media y Moderna)", en *Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra* (Pamplona:

La universidad española comenzó a sufrir importantes transformaciones en los albores de la Edad Contemporánea fruto de la crisis que venía acarreado la institución. El Real Decreto de 5 de julio de 1807 del ministro de Gracia y Justicia, José Antonio Marqués Caballero, obligó a que, en adelante, las universidades quedasen anudadas al nuevo plan de estudios de la Universidad de Salamanca². Unos días después, mediante el Real Decreto de 12 de julio de 1807 del mismo ministro, se dictó el Primer Plan General para las Universidades que implicó, entre otras cuestiones, un reforzamiento del control estatal y la supresión de once de las antiguas universidades creadas bajo el Antiguo Régimen. Entre las universidades suprimidas, estaban las menores de Irache y de Oñate³, con lo que tanto el reino de Navarra como la diócesis de Pamplona –cuyos límites territoriales no eran coincidentes–, dejaron de tener una universidad en su territorio.

La centralización universitaria coincidió en Navarra y en los otros tres territorios forales con el comienzo de la ofensiva doctrinal contra los fueros que venía siendo desplegada por el Estado desde los años de la guerra contra la Convención francesa⁴. La crisis de la foralidad iniciada por Godoy se acometió desde Navarra –como desde Álava, Gipuzkoa y Bizkaia– haciendo una defensa cerrada de sus fueros e instituciones, tanto de las existentes como de las que estaban en proyecto, de ahí que en el argumentario del reino no pudiera faltar la reivindicación secular de crear una institución universitaria.

La Constitución de Cádiz, que hizo desaparecer el reino de Navarra, sus instituciones y su derecho público, acabó con toda posibilidad de crear

Gobierno de Navarra, 2001), 33-68; Rafael Ramis Barceló y Pedro Ramis Serra, *Los grados de la Universidad de Irache (1613-1700)* (Madrid: Dykinson, 2020); *Ibidem*, *Los grados de la Universidad de Irache (1701-1824)* (Madrid: Dykinson, 2024); y Roldán Jimeno Aranguren, “La Universidad medieval de Tudela en su contexto europeo”. *Revista del Centro de Estudios Merindad de Tudela*, 31 (2023): 161-180; *Ibidem*, “Los estudios de Derecho en los proyectos frustrados para la creación de una universidad del reino de Navarra (1546-1807)”, *Iura Vasconiae* 20 (2023): 123-158.

² *Real Cédula por la qual se reduce el número de las universidades literarias, se agregan las suprimidas a las que quedan y se manda observar en ellas el plan de Estudios aprobado para la de Salamanca* (Madrid: Imprenta Real, 1807). Sobre este Plan de estudios y los sucesivos que iremos mencionando en este trabajo, es referencial la obra de Manuel Martínez Neira, *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea* (Madrid: Dykinson, 2001).

³ Previamente se había suprimido la Universidad de Santiago en 1771.

⁴ Gregorio Monreal Zia, “Posibles motivaciones, modus operandi y autores y colaboradores del Diccionario”, en *Diccionario Geográfico-Histórico de España por la Real Academia de la Historia* (Donostia/San Sebastián, Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonomico de Vasconia, 2005), 9-25.

una universidad del reino en Navarra. El escaso período en el que el texto constitucional estuvo en vigor tras la liberación del territorio y las juras correspondientes, fue un momento caracterizado por las penurias postbélicas y por las incertidumbres en torno al nuevo estatus jurídico institucional de Navarra, que, en ningún momento –y como es lógico debido a la coyuntura política, económica e institucional–, pusieron sobre la mesa la creación de una Universidad, aunque fuera sin el impulso del ya desaparecido reino.

La restauración del absolutismo tras el regreso de Fernando VII en 1814 conllevó la restitución de la asamblea legislativa navarra. Las Cortes del reino de Navarra volvieron en 1817 sobre la vieja reivindicación universitaria, tantas veces planteada por los Tres Estados en los siglos XVI, XVII y XVIII, con nulo resultado. La iniciativa fue tímidamente rescatada por la Diputación en 1824, culminando también en idéntico fracaso. Entre tanto, en el Trienio Liberal, el Ayuntamiento de Pamplona propuso fundar una Universidad en la capital. Durante la Década ominosa, las últimas Cortes del reino de Navarra volvieron a plantear el proyecto en 1828.

Con la desaparición definitiva del reino en 1839, la ahora singular provincia foral no retomó el propósito de crear una Universidad hasta el año 1866⁵, cuando la Diputación impulsó el proyecto de la Universidad Vasco-Navarra en el que, siguiendo la tradición secular, se planteó incorporar la carrera de Derecho, algo que, de haberse materializado, hubiera tenido una gran trascendencia para la defensa doctrinal de los Fueros. Este proyecto fue actualizado por la Sociedad de Estudios Vascos a partir de 1918 y se mantuvo vivo hasta la Segunda República.

A partir de los rasgos fundamentales de estos proyectos universitarios que jalonaron el siglo XIX y las tres primeras décadas del XX, el presente artículo pretende abordar la centralidad que tuvieron los estudios jurídicos en esas propuestas y, a pesar de su fracaso, la influencia que tuvieron en unos momentos históricos marcados por la reivindicación foral.

La restauración absolutista y la reactivación de los proyectos de restablecer la Universidad de Irache y de crear la Universidad del reino (1816-1818)

El primer constitucionalismo español conllevó la desaparición del reino de Navarra, de sus instituciones y de su derecho público, lo que tuvo una inci-

⁵ Proyecto estudiado de manera monográfica por Florencio Idoate, “Un intento frustrado de Universidad Vasco-Navarra en 1866”, *Letras de Deusto* 1 (1971): 29-45.

dencia trascendental en los breves períodos liberales en los que estuvo vigente la Constitución gaditana, primero en 1813-1814 y, más adelante, en el Trienio. Esta uniformización supuso la culminación de todo el proceso centralizador relativo a la universidad española que venía arrastrándose desde el siglo XVIII. En concreto y como es bien sabido, la Constitución de 1812 introdujo en su artículo 367 un férreo control gubernamental al conferir al Estado la potestad de crear “el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes”. Además, su artículo 368 preceptuó que “El plan general de enseñanza será uniforme en todo el reyno, debiendo explicarse la Constitución política de la Monarquía en todas las universidades y establecimientos literarios, donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas”. Las primeras reformas liberales fueron efímeras, enterradas poco después por las restauraciones absolutistas, lo que supuso, en cuanto a la regulación del sistema universitario, una constante sucesión de planes y medidas –en ocasiones contrapuestas–, que acabaron por desmontar el viejo sistema universitario tradicional.

La primera restauración absolutista producida tras el regreso de Fernando VII conllevó, como ya se ha adelantado, la restauración del derecho y de las instituciones del reino de Navarra. Una de las instituciones impulsadas por el reino, extremadamente frágil, no había llegado a prosperar: la Universidad⁶. La Diputación parecía estar convencida en agosto de 1814 de la viabilidad de alcanzar el viejo sueño, habida cuenta de que rehusó la invitación a participar en el nuevo proyecto de la Universidad de Oñate⁷.

Esta oportunidad perdida dio paso, en los años siguientes, a la repetición de la fallida historia del siglo XVI, cuando el reino, desde el posibilismo, apostó por crear una Universidad mayor y, paralelamente, apoyó la de los benedictinos de Irache. El 11 de agosto de 1816 la Diputación, sin que se renunciase a la erección de una Universidad general, daba su apoyo al proyecto de restaurar la de Irache⁸. La reivindicación se extendió varios meses en el

⁶ Los intentos de las Cortes de Navarra por tener una Universidad en el primer tercio del siglo XIX pueden seguirse en la obra de Salvador y Conde, *La Universidad en Pamplona*, 209-247.

⁷ María Rosa Ayerbe Iríbar, “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate. Fuentes y líneas de investigación”, en *Universidades Hispánicas: modelos territoriales en la Edad Moderna. II. Valencia, Valladolid, Oñate, Oviedo y Granada*, eds. Luis Enrique Rodríguez-San Pedro y Juan Luis Polo Rodríguez (Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008), 137. *Ibidem*, “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate (siglos XVI-XX)”, *Iura Vasconiae*, 20 (2023): 88.

⁸ ARGN, *Instrucción Pública*, legajo 4, carpeta 52. Cit. José Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz, el obispo de la caridad (1815-1829)”, *Príncipe de Viana* 28, n.º 108-109 (1967): 378.

tiempo. El 27 de enero de 1817, fueron los Tres Estados quienes solicitaron un informe sobre la propuesta de los benedictinos a la Junta de Educación de Navarra⁹, órgano que lo presentó cuatro días después, el 31 de enero. Las Cortes estudiaron y aprobaron el informe en su sesión del 3 de febrero¹⁰ y, el día 7, elevaron al Consejo de Castilla su apoyo a la restauración iracense por considerar

que no contrariando en tiempo alguno la realización de cualesquiera empresa de educación, cátedras o universidad, que con la aprobación que tenemos del soberano y Su Santidad, establezcamos, será muy plausible, útil, del agrado de Dios y ventajoso al Estado, que la Universidad de Irache sea restablecida por ahora al pie y planta en que la puso el Sr. D. Carlos III¹¹.

Entre tanto, desde marzo de 1816, la Junta de Educación de Navarra y la Diputación venían preparando los trámites para que las futuras Cortes pudieran aprobar la propuesta de creación de una Universidad mayor en Pamplona, que estaría radicada en el convento de Santiago¹². Constituidos los Tres Estados en 1817, hicieron suya la reivindicación. En la sesión del 27 de agosto trataron “sobre la necesidad de fundar una universidad”, elevando a la recién creada Junta de Educación la solicitud de que esta elaborase un anteproyecto o informe¹³. Lo presentó Lorenzo Gomeza el 25 de mayo de 1817. Tres meses después, las Cortes lo estudiaron en sus sesiones del 22 y 23 de agosto. En el primero de los días,

se dio comisión a los ilustrísimos Morales y Gomeza para que traten con el prior de los padres dominicos de esta ciudad a fin de que, acompañados del arquitecto Ventura, vean y reconozcan la capacidad de aulas que hay en él; y asimismo con el señor arcediano de Val de Aibar para que les informe sobre la fundación del colegio de San Juan Bautista, obras pías que tiene este, y si son aplicables a el establecimiento de universidad; y con el cavildo de la catedral sobre los píos legados del ilustrísimo Esparza para dotación de estudiantes en Salamanca; y se escriba al muy illustre cavildo de Roncesvalles recordándole la oferta que hizo en oficio de tres de enero de mil ochocientos quatro para que diga con cuánto se podrá contar; y que se oficie al ilustrísimo obispo en quanto a las primicias y cavildos de Navarra, y a los pueblos en quanto a las capellanías (...)¹⁴.

⁹ Luis Javier Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18 (1817-1818)* (Pamplona: Parlamento de Navarra, 1996), 52, n.º 158.

¹⁰ *Ibidem*, 61, n.º 205.

¹¹ Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 378.

¹² ARGN, *Instrucción Pública*, legajo 4, carpetas 45 y 46. Cit. Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 378.

¹³ Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18*, 95, n.º 475.

¹⁴ Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18*, 126-127, n.º 1324.

Volvieron a establecerse previsiones sobre planes de estudios, estatutos, creación de la biblioteca y de la imprenta, y otras cuestiones relativas al proyecto de Universidad literaria de Pamplona; pero, sobre todo, se realizaron cálculos económicos y previsiones presupuestarias que, entre otros aspectos, contemplaban la contratación de tres catedráticos de Leyes, a los que se abonarían ocho, siete y seis mil reales de vellón, respectivamente –que sumaban un total de 21.000 rs. vn.–, y dos de Cánones, que recibirían en total 14.000 reales de vellón¹⁵. Se identificaron, además, las fuentes de ingresos, entre las que se preveía que el propio obispo apoyase económicamente el proyecto. Este, el 14 de noviembre de 1817, había prometido apoyar la futura Universidad del reino, aunque no de manera entusiasta, pues condicionaba su ayuda a que el Seminario conciliar no podría verse afectado ni alterado¹⁶.

Las Cortes, además, recordaron a la Junta de Educación la necesidad de solicitar una nueva Cédula Real, pues, “a pesar de tener el Reyno las dos cédulas para este establecimiento, es indispensable solicitar nueva aprobación para que los grados y demás valgan en todos los reynos de España y quede igualada con las demás universidades mayores”¹⁷. La apuesta era decidida y ambiciosa, sobre todo en lo relativo a la dotación de las cátedras de Cánones y Leyes, pues la primera carrera contaría con dos catedráticos y la segunda con tres, mientras que Medicina, por ejemplo, solo tendría dos. Los esfuerzos siguientes se centraron en lograr la renovación de la Cédula Real de 1619. El síndico del reino consideró que la Cédula seguía siendo válida por lo que, con una actualización mínima, se aprobó elevarla a “pedimento de ley” el 19 de octubre de 1817¹⁸. El propósito contaba con el aval de los dominicos, quienes cedían el mismo edificio del convento de Pamplona que durante un siglo y tres décadas había servido de sede de la Universidad de Santiago. Esta congregación soñó con volver a hacerse cargo de aquel proyecto, pero el reino exigió garantías de una instrucción de calidad y que las cátedras se obtuvieran por oposición. Los dominicos se encargarían, por el momento, de regentar “las tres cátedras de Filosofía y quatro de Teología”¹⁹.

¹⁵ ARGN, *Instrucción Pública*, leg. 4, carp. 56. Transcribe Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, n.º 5, 477.

¹⁶ ARGN, *Instrucción Pública*, leg. 4, carp. 59. *Cit.* Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 378.

¹⁷ ARGN, *Sección Instrucción Pública*, leg. 4, carp. 55. *Cit.* Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, 77.

¹⁸ Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829)*. Libros 17 y 18, 288, n.º 1789.

¹⁹ ARGN, *Instrucción Pública*, leg. 4, carp. 56. Transcribe Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, n.º 5, 477.

El proyecto fue aprobado por las Cortes el 11 de julio de 1818, tras recabar apoyos de algún generoso donante y de los abogados –que, como veremos, pocos meses después fundaron su Colegio–, pero no así de las instituciones eclesiásticas, que, en la práctica y con diferentes matices, dieron la espalda a la otrora ansiada Universidad²⁰. Aunque el acuerdo fue elevado al virrey²¹, el solio se cerró el 14 de agosto sin que la petición hubiese sido remitida al monarca, lo que obligó a la Diputación, tres días después, a darle traslado del mandato de las Cortes²². Las fuerzas vivas del reino se movilizaron, buscando la influencia del príncipe Carlos, que iba a defender el proyecto ante su hermano Fernando VII. El Consejo de Navarra, opuesto firmemente a la Universidad, consultó a la Diputación del reino, al Ayuntamiento de Pamplona y al obispo de Pamplona, y emitió finalmente un informe desfavorable. Tampoco fueron propicios el informe del Fiscal del reino ni la Junta Nacional de Educación, que adoptaron una decisión desfavorable, por lo que el rey acabó rechazando el proyecto de manera rotunda. Aquella negativa sorprendió al reino, que había convocado oposiciones a las plazas de secretario y ordenanza²³.

Más allá de la contundente opinión del Consejo, que el rey haría suya, el monarca no tenía la más mínima voluntad de permitir la creación de una universidad en Navarra, afanado como estaba en el control de las ya existentes en España, para las que, además, había procurado una importante uniformización a través del Real Decreto de 27 de octubre de 1818, con el que había derogado el Plan de estudios de 1807 y restablecido el de 1771.

La carencia de una universidad navarra, al menos para los estudios jurídicos, fue parcialmente paliada el 12 de septiembre de 1818 con la fundación del Colegio de Abogados de Pamplona. Se trató de la culminación de un proceso iniciado en 1757, cuando las Cortes de Navarra recibieron la solicitud de dieciocho licenciados en forma de *Memorial de los Abogados pidiendo a las Cortes el establecimiento de un Colegio con sus estatutos*. La propuesta quedó encallada durante varias décadas, hasta que una Real Cédula de Carlos IV del

²⁰ Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18*, 289, n.º 1800; 300, n.º 1886; 302, n.º 1906; 303, n.º 1909; 303, n.º 1910; 304, n.º 1919; 308, n.º 1905; y 476, n.º 2641. *Vid.*, asimismo, Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 379.

²¹ Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18*, 478-479, n.º 2660.

²² ARGN, *Instrucción Pública*, leg. 4, carp. 55. Cit. Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, 78.

²³ Javier Vergara Ciordia, “La formación intelectual, una inversión para el futuro”, en *Signos de identidad histórica para Navarra*, ed. Ángel J. Martín Duque (Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra, 1996), vol. 2, 471.

18 de noviembre de 1790 aprobó las constituciones, ordenanzas y estatutos del Colegio. La sobrecarta de la Real Cédula con la que se creó esta corporación no se otorgó hasta 1818, fruto de la oposición de la Diputación, que exigía el formalismo de estar aprobada por las Cortes de Navarra, lo que se logró a través de la Ley 104 de 1818²⁴. Previamente, los Tres Estados obligaron a que el Colegio se dotase de una Academia Práctica para enseñar “fundamentalmente el Fuero y las Leyes de este reino y la práctica de sus tribunales”, lo que se recogió en los Estatutos del Colegio, aprobados por Decreto del virrey el 13 de agosto de 1818, y que llevaban por título *Constituciones de la Academia Theorico-Práctica Legal de la ciudad de Pamplona, erigida por el Real y Supremo Consejo de este reyno y admitida baxo su inmediata protección*²⁵. La formación impartida en esa academia tardó ocho años en activarse.

El proyecto de crear una Universidad en Pamplona durante el Trienio Liberal

El triunfo de la sublevación de Rafael Riego y la instauración del régimen constitucional abrió en Navarra un período en el que, por el restablecimiento del texto gaditano, volvieron a desaparecer las instituciones del reino y su derecho. Suprimidas las Cortes, su testigo en la reivindicación de la creación de una Universidad fue tomado por el Ayuntamiento constitucional de Pamplona, de tendencia absolutista. La Corporación municipal, que no escondía su pesar por la pérdida de la “constitución tradicional de Navarra”²⁶, el 29 de julio de 1820 dirigió una representación a las Cortes nacionales solicitando la creación en la ciudad de una Universidad que impartiese todas las ciencias, literaturas y bellas artes, de acuerdo con el artículo 367 de la Constitución política de la Monarquía²⁷. Este artículo del texto gaditano preceptuaba que se arreglaría y crearía el número competente de universidades y

²⁴ Elisa Viscarret Idoate, *Historia del Muy Ilustre Colegio de Abogados de Pamplona, 1818-2018* (Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi, 2018).

²⁵ *Constituciones de la Academia Theorico-Práctica Legal de la ciudad de Pamplona, erigida por el Real y Supremo Consejo de este reyno y admitida baxo su inmediata protección* (Pamplona: Imprenta de Francisco de Erasun y Rada, 1826). Vid. Mikel Lizarraga Rada, “Los colegios de abogados y el ejercicio de la abogacía en Navarra desde sus orígenes hasta 1894”, *Iura Vasconiae* 20 (2023): 226.

²⁶ Roldán Jimeno Aranguren, “La Constitución histórica en la doctrina y en la legislación de Navarra”, en *La Constitución histórica de Navarra*, ed. Roldán Jimeno Aranguren (Valencia: Tirant lo Blanch, 2023), 72.

²⁷ Archivo Municipal de Pamplona, *Libro 76 de consultas*, f. 52. Cit. Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 379.

de otros establecimientos de instrucción que se juzgasen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.

Este proyecto se mantuvo vivo durante prácticamente un año, pues el 26 de junio de 1821 el Ayuntamiento se dirigió al jefe político para proponer el edificio del convento de San Agustín como sede de la futura “universidad de segunda clase que, según el Plan de instrucción pública ventilado en las Cortes, corresponderá establecerse en ella”²⁸. La nueva terminología –“segunda clase”– obedecía a la jerarquización que se oficializó pocos días después a raíz de la aprobación del Reglamento general de instrucción pública, aprobado por Decreto de 29 de junio de 1821, que dispuso la creación en Madrid de una Universidad Central²⁹.

La regulación universitaria de corte centralista, la evolución de los acontecimientos políticos y la particular virulencia de la guerra realista en Navarra, arrinconaron el propósito del Ayuntamiento irruñés. Los navarros hubieron de seguir cursando Derecho fuera de las fronteras del ahora desaparecido reino. Por de pronto, hubieron de ajustarse al restablecimiento provisional del Plan de estudios 1807 –en el que se introdujeron algunas modificaciones–, y, en el caso específico de Derecho, mudar al nuevo Plan General de Estudios establecido por Decreto de 20 de septiembre de 1820, regulador de los nuevos estudios en la Facultad de Leyes de Derecho natural, Derecho Político y Derecho Constitucional.

El proyecto de las últimas Cortes del reino de Navarra (1828)

El restablecimiento del absolutismo en la Década ominosa (1823-1833) y, por consiguiente, la restauración del reino de Navarra y de sus instituciones, propició la puesta en marcha de la Academia del Colegio de Abogados de Pamplona. No se trataba de una universidad, pero, como hemos adelantado, contribuía a la formación de los abogados navarros y, en la misma, podrían estudiarse cuestiones de Derecho del reino. En concreto, el 16 de abril de 1826 la Junta General consultó a los miembros del Colegio sobre la conveniencia de establecer la Academia, siendo la respuesta afirmativa. Esta Academia se puso en marcha, con nuevos estatutos aprobados por el Consejo

²⁸ Archivo Municipal de Pamplona, *Negociado de asuntos eclesiásticos*, Carta del Ayuntamiento al jefe político de 26 de junio de 1821. Cit. Goñi Gaztambide, “Joaquín Xavier de Úriz”: 379.

²⁹ Manuel Martínez Neira, “El reglamento interior de la Universidad Central de 1853”, *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad* 12, n.º 1 (2009): 53-54.

Real el 19 de junio, en la casa del Marqués de Góngora radicada en la calle San Francisco. Se inauguró el 18 de octubre con una primera sesión solemne, a la que asistieron el virrey y diversos miembros del Consejo Real, de la corporación municipal y del obispado, además de los cargos directivos del propio Colegio de Pamplona. En sus primeros años de andadura se inscribieron entre 24 y 35 abogados, que se dedicaron a exponer y discutir cuestiones jurisprudenciales sobre Derecho navarro. Sin embargo, la primera guerra carlista originó una reducción drástica del número de asistentes, lo que conllevó, finalmente, que el 2 de enero de 1835 cesase su actividad³⁰.

La Academia no fue obstáculo para que las Cortes de Navarra de 1828 articularasen el último propósito de creación de una Universidad en Navarra. Los síndicos de la institución presentaron un informe que avalaba la creación de una “universidad literaria” a partir del mantenimiento de la propuesta planteada diez años atrás, aunque con ligeras variaciones, singularmente presupuestarias³¹. No existe documentación al respecto, pero es muy probable que existieran negociaciones, a raíz de las cuales las Cortes replantearían su propuesta muy a la baja, lo que se concretó, finalmente, en que aquel mismo año se abriera el Real Colegio de Medicina, Cirugía y Farmacia³². En este tema, como en tantos otros, el reino había fracasado, de ahí que Diputación refiriera en 1830 que “los fueros del reino de Navarra no se observan y casi están reducidos a la nada”³³.

La propuesta de las Cortes de 1828 rebotó candidez e inocencia, máxime si tenemos en cuenta las crecientes tensiones entre el reino de Navarra y el Estado y, sobre todo, que fue formulada a contracorriente del contundente *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino*, elaborado por Tadeo Calomarde y aprobado por Real Orden de 14 de octubre de 1824³⁴, y que había introducido nuevas supresiones de universidades. En lo

³⁰ Lizarraga Rada, “Los colegios de abogados”: 233.

³¹ Luis Javier Fortún, dir., *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libro 19 (1828-1829)* (Pamplona: Parlamento de Navarra, 1996), 190-191, n.º 563; 192, n.º 572; 193, n.º 573.

³² En el que, durante una década, se formaron buena parte de los médicos y farmacéuticos de Navarra, hasta que fue suprimido por Real Orden de 5 de octubre de 1839. *Vid.* más ampliamente, María Dolores Martínez Arce, *Historia del Ilustre Colegio Oficial de Médicos de Navarra, (1899-2000): la medicina en el antiguo reino de la antigüedad a nuestros días* (Pamplona: Gobierno de Navarra, 2001).

³³ Fernando Mikelarena Peña, *Discursos y actitudes en torno a la Constitución Histórica de Navarra y a la Reintegración Foral (1770-1983)* (Donostia-San Sebastián: Fundación Iura Vasconiae, 2021), 264.

³⁴ *Plan literario de estudios y arreglo general de las Universidades del Reino* (s. l., s. editorial, 1824).

que concierne a la regulación de la titulación de Leyes, el Plan Calomarde había introducido, además, un programa de estudio y unos manuales marcados por los contenidos de la escolástica, el *Ius commune* y el derecho patrio de cuño absolutista, en el que no hubieran tenido cabida alguna los derechos forales.

Navarra, de reino a provincia, sin proyecto universitario

Los años de la Primera Guerra carlista coincidieron con una profunda transformación de la universidad española, caracterizada por una organización de cuño liberal y uniforme, directamente controlada por el Estado. Se produjeron acontecimientos de calado como la desaparición de los diezmos eclesiásticos en 1837, lo que privó a las universidades de su fuente de financiación tradicional y las encaminó hacia una secularización económica. Los territorios vasco-navarros abrazaron mayormente el carlismo, lo que originó que la Universidad de Oñate fuese un bastión en defensa de esta causa. Parte del profesorado de esta Universidad había sido trasladado a Vitoria por Real Orden de 19 de noviembre de 1834 de la reina regente María Cristina. Los profesores carlistas permanecieron en la localidad guipuzcoana y, cuando esta cayó en poder de las tropas del pretendiente Carlos V, la villa procuró el restablecimiento de la Universidad, “para evitar el atraso en la ilustración de los que se dedican a la carrera de las letras, teniendo además la ventaja de ser un punto fortificado y central a las mencionadas provincias y a las de Navarra y Castilla, y ofreciéndose el Ayuntamiento a costear en la parte necesaria las enseñanzas que en él se daban”. Entre las cátedras que consideraba necesario restablecer, estaban las seis de jurisprudencia civil y las cuatro de cánones. El curso debería iniciarse el 2 de enero de 1835 y finalizarse el 31 de julio, tras lo cual, en agosto, se realizarían los exámenes y se concederían los grados³⁵. La Universidad, finalmente, fue restablecida por Real Orden de 9 de marzo de 1836 de este rey, con el nombre de Real y Pontificia Universidad de Oñate, y estuvo funcionando hasta el final de la contienda civil, en agosto de 1839³⁶.

Navarra, tras el abrazo de Bergara y la consiguiente Ley de 25 de octubre de 1839, perdió su condición de reino y la práctica totalidad de su derecho público. Se abría una coyuntura extremadamente frágil en la que,

³⁵ Ayerbe Iribar, “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate”, 142.

³⁶ Juan Antonio Morales Arce, “La primera Universidad Carlista de Oñate, 1835-1839”, *Vasconia: Cuadernos de Historia-Geografía* 27 (1998): 101-120.

durante un tiempo, se abandonaría por parte de la Diputación la vieja aspiración de crear una Universidad. En la falta de voluntad política pesó la imposibilidad de hacer frente a un proyecto costoso por parte de una provincia económicamente arruinada tras haber sufrido una inmisericorde contienda civil que había asolado el territorio desde 1833.

El nuevo régimen liberal, por otra parte, había acabado con la Real y Pontificia Universidad de Oñate por su condición carlista, pero también porque su naturaleza eclesiástica no tenía cabida en aquellos años treinta y principios de los cuarenta, en los que los diferentes gobiernos liberales fueron reduciendo el papel de la Iglesia en la educación y en los que las relaciones entre Madrid y Roma quedaron quebradas en varias ocasiones.

La universidad española había tocado fondo. La Real Orden de 12 de agosto de 1838 había permitido a cualquier particular abrir colegios de humanidades o cualquier otro establecimiento de enseñanza, sin que fuera necesaria una licencia real, y con el único requisito de informar a la autoridad local e inscribirse en la universidad más inmediata, sujetándose, en todo caso, a la inspección del Gobierno³⁷. Esta medida permitió la creación de las efímeras universidades Literaria de Murcia y Libre de Cáceres. Navarra podía haber seguido el mismo camino, muy especialmente el de la Universidad Literaria de Murcia, que echó a andar en octubre de 1840, ofreciendo la licenciatura de Leyes, con profesores clérigos y abogados de prestigio. La trayectoria de la Universidad murciana fue breve, al ser suprimida, junto con la de Cáceres, por una Orden del Ministerio de Gobernación de 15 de mayo de 1841, por la que ambas se convirtieron en institutos de Segunda Enseñanza³⁸. Se trató aquella de una oportunidad de oro que la Diputación navarra no supo o no pudo aprovechar. La inacción no fue fruto de un desdén; bastante tenía la Diputación provincial con lograr el éxito en las difíciles negociaciones que estaba desarrollando con el Estado para delimitar la foralidad resultante de la Ley de 25 de octubre de 1839, y que acabó concretándose en la

³⁷ Manuel Martínez Neira y Rafael Ramis Barceló, *La libertad de enseñanza. Un debate del ochocientos europeo* (Madrid: Dykinson, 2019), 120.

³⁸ La Universidad Literaria de Murcia surgió a partir de la insatisfacción de las elites locales, opuestas a un Estado que no escuchaba sus demandas. La supresión del Instituto de Segunda Enseñanza propició que la Sociedad Económica de Amigos del País, el Cabildo de la Catedral y el Colegio de Abogados, entre otras instituciones, propusieran la creación de una Universidad Literaria, por lo que, aprovechando el cambio de régimen, el Ayuntamiento sustituyó el Instituto suprimido por una Universidad, con cargo a los bienes del centro anterior. Francisco Javier Díez de Revenga, *La Universidad de Murcia en la Historia: 75 aniversario de la IV Fundación* (Murcia: Universidad de Murcia, 1991).

Ley de 16 de agosto de 1841³⁹. Este último texto legal, además, no contempló ninguna atribución expresa en materia de universidades.

La reivindicación de una universidad ya no podría contar con la potente tracción de las Cortes del reino de Navarra, desaparecidas a raíz de la Ley de 25 de octubre de 1839. Sería la Diputación, ahora Provincial, la que tendría que impulsar un proyecto que, necesariamente, debería quedar enmarcado en la política universitaria estatal.

Nada se hizo desde la Diputación Provincial en los meses y años sucesivos, pero, probablemente, tampoco podría haberlo hecho, en un momento en el que el sistema liberal español no lo permitiría, tanto por la falta de recursos económicos como por la contundente política universitaria de cuño centralista consolidada bajo la regencia de Baldomero Espartero, cuando el Plan aprobado por Decreto de 10 de agosto de 1842 redujo las universidades españolas a veinte. Este Plan apenas introdujo modificaciones en la carrera de Derecho.

Aunque no pudo crearse una Universidad en Navarra, en 1842, al menos, la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Pamplona fundaron el Instituto General y Técnico de Pamplona, dependiente de la Universidad de Zaragoza, en virtud de la Real Orden de 12 de agosto de 1838⁴⁰, con lo que se introdujo la enseñanza secundaria de cuño liberal en Navarra.

La década moderada se estrenó con la fundación de los colegios de abogados de Tudela y de Estella, fundados ambos en 1844, en virtud de lo dispuesto en el artículo 2 del Real Decreto de 28 de mayo de 1838. Ninguno de los dos se dotó de una academia como lo había hecho, años atrás, el Colegio de Pamplona. Este, a su vez, tampoco retomó su Academia en aquellos años en los que tan útil hubiera sido para la formación de los abogados navarros que tenían que ejercer en la provincia foral. El centralismo estatal se reafirmó con la aprobación del Plan General de Estudios del ministro de la Gobernación, Pedro José Pidal, por Real Orden de 27 de septiembre de 1845. En adelante, solo se conservaron diez universidades, convertidas estas en auténticos centros autónomos de poder educativo, con rentas particulares y derechos y privilegios especiales, aunque integrantes, a su vez, de un conjunto administrativo fuertemente centralizado y financiado exclusivamente por parte del Estado. Este, por su parte, se quedaba con los ingresos recaudados por las

³⁹ Rodrigo Rodríguez Garraza, *Navarra, de reino a provincia (1828-1841)* (Pamplona: Universidad de Navarra, 1968); Antonio Martínez Tomás, *La naturaleza jurídica del régimen foral de Navarra*, eds. Juan Cruz Alli Aranguren y Roldán Jimeno Aranguren (Donostia-San Sebastián: Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonómico de Vasconia, 2014).

⁴⁰ Guillermo Herrero Maté, *El instituto: 1842-1970, historia de la Enseñanza Secundaria oficial en Navarra* (Pamplona: Gobierno de Navarra, 2011).

universidades, así como con las tasas de matrícula y de obtención de títulos y diplomas universitarios. El control estatal también se extendía a los profesores, que pasaban a ser meros funcionarios. Por lo que toca a la carrera de Derecho, el Plan Pidal reforzó las enseñanzas de Derecho romano⁴¹. La menzua que este Plan significó para las universidades contrastó con el impulso otorgado a la enseñanza media, con la creación de los institutos provinciales de segunda enseñanza, centros públicos que pasaron a articularse sobre las estructuras y asignaturas de las antiguas facultades universitarias de Artes. Ese mismo año surgió en Pamplona el Instituto Provincial de Segunda Enseñanza, reconvirtiendo el anterior Instituto de Humanidades que estaba siendo sostenido por la Diputación Provincial y el Ayuntamiento de Pamplona⁴².

El férreo centralismo de estos años conoció un cierto aperturismo en relación a los derechos forales a través del Plan de Estudios de las enseñanzas jurídicas de Seijas (1850), que incluyó los “fueros provinciales”, algo que se mantendría en los sucesivos planes, fruto del creciente peso de las ideas regionalistas y, muy especialmente, de la denominada *cuestión foral*, abandonada por Manuel Durán i Bas y la Escuela histórica de los juristas catalanes. Paradójicamente, los navarros debían acudir a la Universidad de Zaragoza –donde mayor atención se otorgaba a esta materia–, para aprender Derecho civil foral de Navarra⁴³.

En la fase final del reinado de Isabel II y tras la necesidad de adecuar las instituciones educativas a la nueva Constitución liberal moderada de 1857, la Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de ese año, obra de Claudio Moyano, reforzó el régimen liberal centralista, convirtiendo las diez universidades españolas en la sede de otros tantos distritos universitarios, de los que dependían las demás instituciones educativas. En concreto, el distrito universitario de Zaragoza comprendía las provincias de Navarra, Soria y Logroño, así como las aragonesas de Zaragoza, Huesca y Teruel. Este distrito rompía con la tradición institucional histórica, pues aglutinaba antiguos territorios de dos coronas y de tres reinos distintos. Por su parte, las provincias de Álava, Gipuzkoa y Bizkaia –que más adelante reivindicarían junto con Navarra la Universidad Vasco-Navarra–, quedaban englobadas, junto con las castellanas de Valladolid, Burgos, Palencia y Santander, en el distrito universitario de Valladolid. Esta división hizo que, en adelante, los navarros tuvie-

⁴¹ Mariano Peset Reig, “El Plan Pidal de 1845 y la enseñanza en las Facultades de Derecho”, *Anuario de Historia del Derecho español* 40 (1970): 613-652.

⁴² Herrero Maté, *El Instituto*.

⁴³ *Cfr.* Roldán Jimeno Aranguren, “Derecho civil navarro y codificación general española”, *Anuario de Historia del Derecho Español* 82 (2012): 289.

ran la Universidad de Zaragoza como referencia indiscutible, aunque había quienes, siguiendo tradiciones familiares y de otro tipo, optaron por seguir acudiendo a Salamanca o Madrid, principalmente.

Asimismo, por la Ley Moyano, el presidente de la universidad, nombrado por el rey y jerárquicamente dependiente del ministro era, al mismo tiempo, el rector del distrito universitario, “jefe inmediato de la universidad respectiva y superior de todos los establecimientos públicos de enseñanza en ella existentes”, de ahí que, en lo sucesivo, el presidente/rector de la Universidad de Zaragoza pasara a ser una personalidad relevante en Navarra. Por su parte, los decanos de las facultades eran nombrados por el Gobierno a propuesta del rector, mientras que los catedráticos –figura de rango nacional–, adquirirían la plaza en oposiciones centralizadas. Siguiendo la tradición legislativa liberal, la Ley de Claudio Moyano continuó distinguiendo los tres grados de bachiller, licenciado y doctor, pero la capacidad de expedir los títulos de doctor quedaba restringida a la Universidad Central de Madrid. La Ley de 9 de septiembre de 1857, además, introdujo la denominación de Facultad de Derecho, sustituyendo a la anterior de Jurisprudencia.

Los proyectos de la Universidad Vasco-Navarra y de la Universidad de Navarra (1866)

A mediados de los años sesenta del siglo XIX se fue formando un humus sobre el que volvería a brotar la histórica reivindicación en pro de la creación de una Universidad. Las autoridades liberales de la Diputación habían proyectado un lustroso edificio modernista junto a la catedral para albergar el Instituto de Segunda Enseñanza. Fue construido en 1865, con un coste de unas 625.000 pesetas⁴⁴. El siguiente reto consistía en lograr una Universidad. Para ello se buscó la complicidad de las diputaciones de las Provincias Vascongadas, con las que la Diputación navarra había iniciado en 1866 un acercamiento en aras a alcanzar la unidad vasco-navarra. El primer objetivo consistiría en lograr la creación de la Universidad Vasco-Navarra, lo que implicaría, a su vez, la creación de un distrito universitario. Los diputados Nicasio Zabalza –vicepresidente de la Diputación, carlista y uno de los promotores más destacados del proyecto de unión vasco-navarra de 1866–, Fortunato Fortún, Alberto Calatajud y el secretario Cancio Mena, acordaron el 18 de agosto de 1866 dirigirse a las tres diputaciones “hermanas” con el fin de crear una Universidad, pues

⁴⁴ Herrero Maté, *El Instituto*.

La historia y la tradición de las provincias Vascongadas y Navarra, su carácter y su fisonomía, sus costumbres y sus creencias, sus sentimientos y sus intereses son idénticos. Unos mismos son los rasgos de su territorio y uno mismo el aspecto que presenta. El idioma vascongado, que es su lenguaje primitivo y general, se conserva y se conservará perpetuamente en este país y servirá de glorioso escudo al pueblo éuskaro para preservarse de las venenosas doctrinas que esperan con inquieta mano por todos los ámbitos del mundo el espíritu revolucionario.

A lo que añadían la trascendencia que supondría crear una Universidad, debido a que

la Diputación de Navarra, atenta a los intereses materiales y morales que le están confiados, no puede menos que lamentar de que el país que administra, carezca de un gran centro de enseñanza, donde la juventud estudiosa pueda adquirir los conocimientos científicos y la aptitud académica que habilitan para el ejercicio de las profesiones facultativas. Y al sentir semejante falta, no se olvida de que sus antiguas hermanas, Vizcaya, Álava y Guipúzcoa se encuentran en el mismo caso; tampoco prescinde de una consideración muy importante, y es que, aquellas provincias con Navarra tienen grandes analogías. El sentimiento cristiano, el respeto a la autoridad, las costumbres patriarcales y el amor a sus instituciones patriarcales, son sus más preciosos timbres.

La singular importancia que la propia Diputación otorgó a este proyecto quedó evidenciada en la edición oficial de su propuesta a través de numerosos ejemplares tirados en la Imprenta Provincial⁴⁵, que fueron enviados a las tres diputaciones vascongadas –25 a cada una– y a las localidades más populosas de Navarra.

La propuesta no concretó una ubicación, limitándose a señalar que “la Universidad Vasco-Navarra se domiciliará en el punto que estimen conveniente las Diputaciones de Vizcaya, Guipúzcoa, Álava y Navarra”. El proyecto se justificó por la necesidad de ahorrar costes económicos a los naturales de los territorios forales. La iniciativa contemplaba incluso que, si no se disponía de una infraestructura adecuada, la provincia que acabase albergando el establecimiento proporcionaría un local transitorio hasta la construcción de uno nuevo. La Universidad era escrupulosa con la regulación legal universitaria española⁴⁶, de ahí que señalase la necesidad de crear un nuevo distrito

⁴⁵ *Proyecto de una universidad vasco-navarra propuesto por la Diputación de Navarra a las de Vizcaya, Álava y Guipúzcoa* (Pamplona: Imprenta Provincial, 1866). Reproducción facsímil en Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, n.º 6, 478-487. Analizado, junto con los acontecimientos históricos que le rodearon, por Idoate, “Un intento frustrado”: 29-45.

⁴⁶ Entre otros aspectos, las Bases hicieron diversas remisiones a la vigente Ley de Instrucción Pública de 1857, la también conocida como Ley Moyano.

en el Estado, “que abrace estas cuatro provincias y las que el Gobierno del Estado crea oportuno agregarle”.

La Universidad Vasco-Navarra debía aglutinar todas las facultades que entonces existían, encabezadas por la de Derecho, en sus dos ramas de Jurisprudencia y Administración⁴⁷. En concreto, la sección de Jurisprudencia de la Facultad de Derecho contaría con un catedrático numerario para la asignatura de Historia e Instituciones del Derecho Romano, quien impartiría dos lecciones diarias; otro catedrático numerario para las asignaturas de Historia y elementos de Derecho civil español y de Ampliación del Derecho civil, romano y español, a las que correspondían a cada lección diaria; otro catedrático numerario para las lecciones de Derecho canónico y de Disciplina eclesiástica, con a cada lección diaria; un catedrático supernumerario encargado de impartir Elementos de Derecho político y administrativo español, asignatura consistente en una lección diaria; y otro catedrático supernumerario encargado de las asignaturas Procedimientos judiciales de España y Práctica forense, con tres lecciones semanales cada una. Por su parte, la sección de Administración sería atendida por un catedrático numerario para las asignaturas de Instituciones de Hacienda Pública de España y de Derecho Político europeo y Derecho Mercantil comparado, ambas impartidas con sendas lecciones diarias⁴⁸.

Las Bases también contemplaban los profesores que impartirían la docencia, así como los cargos que tendría la Universidad Vasco-Navarra: el rector, que tendría una asignación anual de 3000 escudos, y que sería un doctor de nombramiento real, a propuesta de las diputaciones; y el secretario general, igualmente designado por la Corona, pero en este caso a propuesta del rector, pudiendo ser un licenciado “o una persona que tenga un título equivalente en alguna de las carreras de enseñanza superior”. El vicerrector y los decanos de las facultades serían nombrados conforme a la Ley de Instrucción Pública. También se identificaban otros puestos funcionariales como los oficiales de Secretaría y escribientes, un conserje, un portero, y bebedes y “mozos de aseo”.

Los derechos de matrícula, de 32 escudos, podrían pagarse en dos plazos, y los derechos de los títulos académicos se ajustarían a lo prescrito en la Ley General de Instrucción Pública. Los montantes de unos y otros se aplicarían a beneficio del establecimiento.

⁴⁷ Todas salvo Teología, pues se seguía apostando por la enseñanza de esas materias en los seminarios diocesanos. Dos años después, en 1868, en España quedaron suprimidas las facultades de Teología.

⁴⁸ *Proyecto de una Universidad vasco-navarra*, 7.

El proyecto fue magníficamente recibido por varios ayuntamientos de Navarra y aparentemente tuvo una buena primera acogida en las tres provincias. Las Juntas Generales de Gipuzkoa trataron sobre el particular el 7 de julio de 1866, tras haber sido analizado en la Comisión de Instrucción de la Diputación. También lo estudiaron en la Junta General de Gernika en ese mismo mes de julio, tras pasar, también, por su Comisión de Instrucción Pública. La Junta vizcaína, considerando “la gravedad y trascendencia del asunto”, autorizó a la Diputación general para que siguiese tratando el tema con las provincias de Álava, Gipuzkoa y Navarra⁴⁹. En Álava, incluso, la noticia llegó a ser recogida en la prensa local⁵⁰.

Los ayuntamientos de Tudela y Pamplona se postularon como sede de la Universidad Vasco-Navarra. Los argumentos del primero no hicieron referencia alguna a haber sido la ciudad que acogió en el siglo XIII la primera y única Universidad del reino⁵¹, porque entonces todavía no se había recuperado la memoria local de aquellos lustrosos hechos. Para los tudelanos, su ciudad constituía la ubicación perfecta,

tanto por sus apreciables circunstancias de población pacífica, moral, sana, de producción abundante, con las ventajas que una crecida proporcionar pudiera de auxilios facultativos y demás necesidades de la vida, y sin las desventajas de atractivos de diversiones y vicios, que, corrompiendo el alma, matando la salud y distrayendo el entendimiento, pervierten a la juventud, cuanto por su posición con relación a las cuatro provincias hermanas, con las que está en fácil comunicación por las vías férreas de Tudela a Bilbao y Zaragoza a Alsasua, y su afrontación a las de Logroño, Soria y Zaragoza, que darían vida a este Centro de enseñanza con el gran número de alumnos que le proporcionarían⁵².

La Diputación navarra quedó frustrada al no advertir, con el paso de los meses, entusiasmo alguno en las otras provincias forales, lastradas como se hallaban por la enconada y frustrada experiencia de la negociación en torno a la financiación de la diócesis vasca que se había suscitado entre 1862 y 1865⁵³. Esa apatía contrastaba con la ilusión que el proyecto había desperta-

⁴⁹ Ayerbe Iribar, “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate”, 144, nota 186.

⁵⁰ La prensa de la época se hizo amplio eco de la propuesta, como lo prueba *El Porvenir Alavés*, de 25 de julio de 1866.

⁵¹ Cfr. Roldán Jimeno Aranguren, “La Universidad medieval”, 161-180.

⁵² Idoate, “Un intento frustrado”: 33.

⁵³ Rafael Ruzafa Ortega, “Miradas posibles a la última etapa foral: notas para un debate”, en *El País Vasco y España: Identidades, Nacionalismos y Estado (siglos XIX y XX)*, eds. Luis Castells Arteche, Arturo Cajal Valero y Fernando Molina (Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2007), 94.

do en Navarra. Aprovechando este impulso, la Diputación comenzó a explorar la posibilidad de realizar, en solitario, una Universidad de Navarra⁵⁴. En esta nueva fase, el proyecto volvía a contar con el sólido apoyo del Ayuntamiento de la capital, que ofreció un edificio de nueva construcción, al que destinaría 3 millones de reales, y terrenos en los términos municipales de la Taconera y San Lorenzo. Los ayuntamientos de Tudela, Estella y Sangüesa también ofrecieron su apoyo. Este nuevo proyecto, suscrito por el gobernador Gabriel Fernández de Cadórniga y por los diputados Nicasio Zabalza, Eusebio María de Elorz, Mauricio de Bobadilla, Alberto Calatayud, José Barberena, Ángel Sáenz de Tejada, Fortunato Fortún y el secretario Juan Cancio Mena, fue difundido a través de una edición impresa⁵⁵. La Universidad de Navarra tenía unas pretensiones más modestas que la Vasco-Navarra, pues quedaba reducida a cinco facultades (Derecho, Medicina, Farmacia, Ciencias, y Filosofía y Letras), que se ubicarían en diversos edificios diseminados en la ciudad. El proyecto fue elevado por la Diputación a la reina Isabel II, esperando,

muy confiadamente, que V.M. acogerá con su proverbial benevolencia el proyecto que somete a la maternal e ilustrada solicitud del trono, y que recordando que esta provincia obtuvo en tiempos remotos el permiso necesario para crear una Universidad, y que en época reciente ha tenido las facultades de Medicina y Farmacia en un Colegio domiciliado en esta Capital, se dignará autorizar a la corporación que suscribe para plantear y sostener a sus expensas y con arreglo a las precedentes bases una Universidad que se establecerá en Pamplona y se intitulará *Universidad de Navarra*; así como recientemente ha dispensado al Escorial de una gracia idéntica, autorizándole para establecer las facultades de Ciencias y Filosofía y Letras. De esta manera acreditará V.M. la generosa protección que dispensa a las causas justas, y la distinguida deferencia que guarda siempre para esta leal y fiel provincia de Navarra⁵⁶.

La reina, muy al contrario, no la acogió “con su proverbial benevolencia”. El Estado, profundamente centralista y caciquil en materia de universidades, volvió a impedir cualquier propósito. Nada pudo hacer el Conde de Guenduláin, senador por Navarra, que intentó mediar con el director general de Instrucción Pública. Dio cuenta de sus gestiones en una carta dirigida a la Diputación, en la que exponía las siguientes dificultades:

⁵⁴ *Proyecto de una Universidad Vasco-Navarra propuesto por la Diputación de Navarra a las de Vizcaya, Álava y Guipúzcoa* (Pamplona: Imprenta Provincial, 1866). Cfr. Idoate, “Un intento frustrado”: 29-45.

⁵⁵ [*Proyecto de la Universidad de Navarra*]. Señora (Pamplona: Imprenta Provincial, 1866). Reproducción facsímil en Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, n.º 7, 488-490.

⁵⁶ [*Proyecto de la Universidad de Navarra*]. Señora, última página.

1º Que no puede contestar hasta zanjar lo de las universidades suprimidas.

2º Que son muchas las dificultades que ofrece nuestra Universidad, siendo muy de tener en cuenta lo que el Gobierno quiere, que sea como las demás en su forma, nombramientos, etc., etc., etc., y aun así encuentra grandes obstáculos.

A pesar de que este prohombre culminaba su misiva creyendo que “el Gobierno desea complacer a la Provincia y buscar los medios de conciliar los deseos de V.E. con las dificultades que le ofrece la situación”⁵⁷, el Ejecutivo español nada hizo; no se negó expresamente, pero impuso el silencio administrativo.

Mientras se esperaba esa respuesta que nunca llegaría, el proyecto de la Universidad Vasco-Navarra, que seguía latente tras haber quedado enmarñado en las infructuosas negociaciones entre las diputaciones vascas, volvió resurgir de la mano del *Laurak-bat* –*Laurac-bat*, en la grafía de la época– (‘Las cuatro en una’). Este movimiento había nacido como respuesta a una campaña antiforalista, a partir de una serie de conferencias celebradas en la localidad navarra de Alsasua en 1866, con el fin de lograr la cooperación de las cuatro provincias forales. Entre los impulsores del *Laurak-bat* estaban, entre otros, los diputados navarros Nicasio Zabalza, Gonzalo Fernández, José Barberena, Demetrio Iribas, Alberto Calatayud, Tomás Moreno y el secretario de la corporación, Juan Cancio Mena⁵⁸. El diputado alavés Ramón Ortiz de Zárate fue planteando un proyecto de unidad vasco-navarra –en el que se contemplaba la Universidad Vasco-Navarra–, en diferentes artículos publicados en el *Semanario Católico Vasco-Navarro*, entre septiembre de 1866 y junio de 1867⁵⁹. El propósito de la Universidad Vasco-Navarra se concretó en un programa presentado el 6 de junio de 1866.

No todas las voces fueron favorables con la iniciativa. Como respuesta a un folleto publicado por la Diputación Foral de Navarra sobre la posibilidad de crear un banco agrícola vasco-navarro, Cayo Escudero Marichalar, rico propietario corellano, abogado y miembro del Partido Liberal Progresista, publicó un folleto crítico con esa iniciativa, en el que argumentaba también su postura contraria a la Universidad Vasco-Navarra por la participación de las provincias vascongadas, en los siguientes términos⁶⁰:

⁵⁷ Idoate, “Un intento frustrado”: 42-43.

⁵⁸ María Sagrario Martínez Beloqui, “Las relaciones entre la Diputación navarra y las provincias vascongadas en 1866”, en *Noveno Congreso de Estudios Vascos* (Bilbao: Eusko Ikaskuntza, 1983), 463-465.

⁵⁹ Santiago De Pablo Contreras, “Zazpiak Bat/Laurak Bat”, en *Diccionario ilustrado de símbolos del nacionalismo vasco* (Madrid: Tecnos, 2012), 746-761.

⁶⁰ Cayo Escudero Marichalar, *Laurac Bat* (Pamplona: Imprenta S. Andrés, 1867).

Hará dos o tres años comenzóse a tratar de un proyecto a nuestro entender muy poco acertado, la creación de una Universidad Vasco-Navarra; no nos pareció oportuno el pensamiento, no nos hacen falta médicos ni abogados, más necesitamos buenos industriales, labradores inteligentes, cultivadores entendidos; mejor fuera que creáramos escuelas industriales, granjas modelos, escuelas de agricultura; mejor fuera que se estimulara más al labrador, que se alhagara más al propietario, que se moralizara e instruyera al braceró; mejor fuera todo eso que crear una Universidad costosa en su planteamiento y en su sostenimiento, infecunda probablemente en sus resultados y poco ventajosa en sus productos económicos para la población donde estuviera.

Pero supuesta su creación, es lo natural que resida en la mayor población de las cuatro provincias y no en Oñate, como ya se indicó que debía establecerse a pretexto de que en lo antiguo la hubo.

[¿]Contribuirían para establecerla aquí?⁶¹

Este folleto tuvo una réplica fechada en Tafalla por parte del tafallés Fructuoso Munárriz –cuya ideología desconocemos⁶²–, fechada el 28 de julio de 1867⁶³. Impresa y titulada igualmente *Laurac-Bat*, hacía una defensa cerrada tanto de la Diputación Foral como de la unión con las provincias vascogadas en aras a conseguir proyectos comunes e “intereses materiales y morales” conjuntos de los cuatro territorios. Y, recogiendo la literalidad de un reciente manifiesto de la propia corporación foral, recordaba que:

La Diputación de Navarra no necesita hacer alarde ni de su sinceridad ni de su patriotismo, porque sus timbres no son conquistas contemporáneas sino cualidades brillantes que le imprimen carácter desde tiempos muy pasados; y esos timbres no se los niega ninguno de los nobles hijos del país que administra; pero en su deseo de hacer pública su conducta en tan importante asunto, cree que no debe omitir todos los detalles que la definan de una manera categórica, clara y expresiva. Los intereses morales y materiales de Navarra no son exclusivos, sino que se relacionan con otros pueblos, y muy especialmente con el pueblo vascongado⁶⁴.

Este texto había sido recogido en el manifiesto de la Diputación navarra del 15 de julio de 1867, en el que apostaba por la Universidad Vasco-Navarra.

Por su parte, la Junta de Gernika de 1868 acordó nombrar una comisión para estudiar en el siguiente bienio la posibilidad y modo de realizar el “importantísimo proyecto” de la Universidad para las cuatro provincias forales⁶⁵.

⁶¹ Escudero Marichalar, *Laurac Bat*, 6-7.

⁶² Ángel García-Sanz Marcotegui y Fernando Mikelarena Peña, “Españolismo, vasquismo y navarrismo foral: cambios y persistencias en la interpretación de la identidad navarra hasta 1936”, *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales* 2 (1999): 93.

⁶³ Fructuoso Munárriz, *Laurac-Bat* (Pamplona: Imprenta de Sisto Díaz de Espada, 1867).

⁶⁴ Munárriz, *Laurac-Bat*, 1.

⁶⁵ Ayerbe Iríbar, “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate”, 144-145, nota 186.

La caída de la monarquía isabelina a raíz de la Revolución de la Gloriosa impidió proseguir con ese propósito, pues se abrió una nueva etapa marcada por la finalización de las iniciativas conjuntas de las cuatro diputaciones forales y la atomización de proyectos provinciales.

El esfuerzo de la Diputación Foral de Navarra desarrollado desde 1866 tuvo, al menos, una recompensa residual, cuando el Estado permitió, al amparo de la Ley de Instrucción Pública de Claudio Moyano, la creación del Instituto de Aplicación al Comercio, convertido años después en la Escuela de Comercio. La iniciativa surgió a imagen y semejanza de otras escuelas de Comercio que existían por entonces en España, y muy especialmente de la más cercana y referencial, la de Bilbao, que había comenzado sus actividades en el ya lejano 1818 –siendo una de las primeras del mundo que impartió enseñanzas mercantiles– y que, tras el Real Decreto de 8 de septiembre de 1850 que organizó oficialmente las enseñanzas comerciales en España, se había convertido en la Escuela Elemental de Comercio de Bilbao⁶⁶.

Navarra quedó fuera de los proyectos del Sexenio democrático

El Sexenio Democrático (1868-1874) supuso, a pesar de la libertad de enseñanza, un cierto giro centralizador en la universidad española en algunos aspectos concretos, como en el hecho de que el cargo de rector fuera nombrado por el Gobierno en la figura de un catedrático de la universidad respectiva⁶⁷. Sin embargo, fruto de la descentralización que conocieron las instituciones provinciales, se abrió la posibilidad de fundar nuevas universidades en España. La situación no podía ser más propicia para rescatar el proyecto de la Universidad Vasco-Navarra pero, muy al contrario, abandonado este por las cuatro diputaciones, cada uno de los tres territorios de las Vascongadas optó por impulsar su propia Universidad⁶⁸.

⁶⁶ Ana Bilbao-Goyoaga y Rosa de Diego, *1818-2018. De la Escuela de Comercio del Consulado a la Facultad de Economía y Empresa Elcano* (Bilbao: Universidad Del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2018).

⁶⁷ Decreto sobre enseñanza de 21 de octubre de 1868, art. 20. *Gaceta de Madrid*, n.º 296, de 22 de octubre de 1868, 15-17. *Vid.* Manuel Martínez Neira y Aurora Miguel Alonso, “La libertad de enseñanza y el doctorado (en derecho) en el sexenio democrático: ¿una nueva centralidad de la Universidad de Madrid?”, en *Historia universitaria de España y América* (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2017), 299-316.

⁶⁸ Francisco Rodríguez de Coro, *Los vascos y la revolución liberal. Las profundas huellas carlistas de la aventura católica en el País Vasco* (San Sebastián: Ttartalo, 2000), 233-235.

La Diputación de Gipuzkoa y la Junta General reunida en Hondarribia reactivaron aquel mismo año de 1868 la Universidad Libre de Oñate, aprovechando la experiencia y el edificio renacentista de la antigua Universidad Vasco-Navarra carlista. Restablecieron la Facultad de Derecho y el Ministerio de Fomento permitió, por Decreto de 25 de octubre de 1868, que se impartiera docencia de Derecho Civil y de Derecho Canónico. La Universidad Libre de Oñate contó en su primer curso con 235 alumnos⁶⁹. Por su parte, la Universidad Libre o Literaria de Vitoria nació de nueva planta, con las facultades de Derecho y Filosofía, titulación, la primera, cuya trascendencia para la defensa de la foralidad quiso remarcar encargando la inauguración del primer curso académico al fuerista Mateo Benigno de Moraza⁷⁰. Finalmente, la Universidad Católica Vizcaína, concebida por las Juntas Generales de Bizkaia de 1870 con las facultades de Derecho, Ciencias y Letras, no acabó de desarrollarse debido a la destitución de la Diputación General⁷¹. En Navarra, sin embargo, no constan intentos dirigidos a la creación de una Universidad Libre de tipo ateneísta, como las de Vitoria u Oñate, ni siquiera una Universidad católica, como la de Bilbao.

La Real y Pontificia Universidad Vasco-Navarra

La Tercera Guerra carlista acabó enterrando los proyectos y realidades de las universidades revolucionarias. En su lugar, los carlistas abrieron, nuevamente, las puertas de la Universidad católica. Como adelanto de la promesa del pretendiente Carlos VII de que, si ganaba la guerra, consultaría con el Papa para elaborar una nueva política eclesiástica que conciliase toda la libertad de acción de que debía gozar la Iglesia y los derechos y prerrogativas de su autoridad real⁷², los carlistas revitalizaron la Real y Pontificia Universidad Vasco-Navarra, que estuvo en funcionamiento entre 1874 y 1876, con las

⁶⁹ Ayerbe Iríbar, "Universidad de Sancti Spiritus de Oñate", 145. *Ibidem* "Universidad de Sancti Spiritus de Oñate (siglos XVI-XX)": 95.

⁷⁰ Mikel Urquijo, "La crisis del liberalismo fuerista (1868-1876)", *Los liberales: fuerismo y liberalismo en el País Vasco (1808-1876)*, ed. Coro Rubio y Santiago de Pablo (Vitoria-Gasteiz: Fundación Sancho el Sabio, 2002), 186-187; Ayerbe Iríbar, "Universidad de Sancti Spiritus de Oñate", 145, nota 186.

⁷¹ Carmelo Sáenz de Santamaría, *Historia de la Universidad de Deusto* (Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1978), 26-29.

⁷² Carlos VII, Decreto Real aboliendo el Pase Regio, Tolosa, 31 de julio de 1875. Melchor Ferrer, Domingo Tejera y José F. Acedo, *Historia del tradicionalismo español* (Sevilla: Ediciones Trajano y Editorial Católica Española, 1941-1979), vol. 27, 299-300.

enormes dificultades derivadas de la coyuntura bélica⁷³. Había sido restablecida por el propio pretendiente el 12 de febrero de 1874 mediante una Real Orden dictada en Estella, en cuyo primer artículo se indicaba que:

Las cuatro provincias vasco-navarras formarán para fines académicos un distrito universitario que será centro y cabeza la antigua Universidad de Oñate, establecida por Real Orden de 12 de febrero último con los estudios de Filosofía, o Segunda Enseñanza, y las facultades mayores de Teología, Cánones y Jurisprudencia⁷⁴.

El cierre de esta Universidad vino precipitado por la abrumadora derrota carlista en 1876 y por la consiguiente abolición de los fueros vasco-navarros.

Un renacimiento cultural apoyado en la reivindicación de los fueros, sin la existencia de una universidad

Navarra quedó, tras la última contienda civil carlista, sin fuerza económica ni política alguna para poder acometer un proyecto universitario, ni siquiera acompañada de las Provincias Vascongadas que, por entonces, habían pasado a tener un estatus jurídico-institucional similar al de Navarra. Desde un sensato pragmatismo y un posibilismo obligado, ninguna de las cuatro provincias forales planteó en los años siguientes un nuevo proyecto, en un período, por otra parte, que seguía estando caracterizado por un fuerte centralismo universitario. La universidad española, por lo demás, ya no resultaba una institución atractiva, pues, encorsetada por el poder central, se había convertido en una institución endogámica y de escaso nivel científico, lo que significaba que el posible proyecto universitario navarro o vasco-navarro ya no constituía un objetivo estratégico.

En efecto, Navarra, provincia foral de economía netamente agropecuaria, de gran pobreza y de escasa masa cultural, ya no anhelaba la creación de una Universidad. Ni siquiera los grandes soñadores del momento y reivindicadores a ultranza de los fueros, la intelectualidad aglutinada en torno a la Sociedad Éuskara de Navarra, fue capaz de plasmar en sus escritos el sueño por una Universidad navarra o vasco-navarra, a pesar de que varios de los

⁷³ Ayerbe Iribar, "Universidad de Sancti Spiritus de Oñate (siglos XVI-XX)": 88.

⁷⁴ José Luis Orella Unzué, *La universidad vasca: Historia, proyectos actuales para su implantación* (Zarauz: Itxaropena, 1977), 34-35.

miembros de este renacimiento cultural tan hiperactivo⁷⁵ habían participado en el movimiento que propugnaba la unión de las cuatro provincias vasco-navarras, el mencionado *Laurak-bat*.

Fue la industrializada Bizkaia la primera provincia foral en volver a plantear un nuevo proyecto universitario, pero, en esta ocasión, sin el resto de los territorios forales. No los necesitaba. Inspirados por el padre Manuel Isasi, trece ilustres vizcaínos crearon en 1883 la Sociedad Anónima “La Enseñanza Católica”, con el fin de impulsar el establecimiento de un Centro de Estudios Superiores en esa ciudad. El Colegio comenzó a impartir docencia en 1886 y, treinta años después, acabó alumbrando la Universidad Comercial de Deusto⁷⁶.

Navarra se despidió del siglo XIX sin atisbo alguno de rescatar las viejas reivindicaciones de crear una institución de educación superior. La universidad seguía sin ser atractiva, en un momento en el que, en España, esta institución educativa seguía siendo objeto de duras críticas desde el regeneracionismo, con voces que clamaban por la necesidad de reformas profundas que le permitieran asimilarse a las universidades europeas más prestigiosas. La universidad española estaba, además, imperiosamente necesitada de lograr una autonomía frente al centralismo impuesto por los gobiernos de la Restauración, que seguían ejerciendo un férreo control sobre la institución y sus profesores⁷⁷. Existía, asimismo, una jerarquización estricta, pues la Universidad Central ocupaba un lugar preeminente en el sistema universitario, contando en su claustro con el profesorado de mayor prestigio y siendo la única que ofrecía cursos de doctorado. Estas razones, unidas al sistema de comunicaciones centralizado irradiado desde Madrid, provocó que, a pesar de su juventud, la Universidad madrileña acogiese, en adelante, una parte importante del estudiantado navarro, compartiendo preeminencia en la captación de los alumnos con la de Zaragoza, y, en menor medida, con las de Salamanca y Valladolid, sin que fuera frecuente que los navarros acudiesen a las universidades de Oviedo, Santiago de Compostela, Barcelona, Valencia, Granada o Sevilla.

⁷⁵ José Luis Nieva Zardoya, *La idea euskara de Navarra (1864-1902)* (Bilbao: Fundación Sabino Arana, 1999).

⁷⁶ Sáenz de Santamaría, *Historia de la Universidad de Deusto*.

⁷⁷ Leoncio Vega Gil. “Regeneracionismo social y Universidad en España”, en *Las universidades hispánicas. De la monarquía de los Austrias al centralismo liberal. V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas. Salamanca, 1998. Vol. 2. Siglo XVIII y XIX* (Salamanca: Junta de Castilla y León; Universidad de Salamanca, 2000), 375-386; Ernest Sánchez Santiró, “La crisis del 98 y la autonomía universitaria”, *Millars: Espai i historia* 21 (1998): 91-106.

La Universidad Vasco-Navarra en el marco de las reivindicaciones autonómicas

La inexistencia de una universidad en la Navarra del siglo XIX contribuyó al retraso económico, cultural y social de un territorio que, durante los años de la crisis de la foralidad, se caracterizó por su pobreza intelectual, por estar lastrado por una economía eminentemente agropecuaria y por unas instituciones sucesorias (el heredero único y la indivisibilidad de la casa) generadoras de un contingente importante de jóvenes que emigraron a América o se hicieron eclesiásticos. Una provincia, en suma, fuertemente rural, alejada todavía del impulso industrializador que había hecho germinar en Bizkaia una Universidad. El profundo peso del tradicionalismo navarro hizo inimaginable, por otra parte, la posibilidad de una universidad popular germinada a partir de un planteamiento reformista social como el que se propugnaba desde las izquierdas emergentes en la España de finales del siglo XIX y principios del XX⁷⁸.

La situación cambió cuando la crisis de la foralidad dio paso a una nueva etapa marcada por el autonomismo. La descomposición del régimen de la Restauración abrió el camino de las reivindicaciones autonomistas, cada vez más fuertes, en las que, en nuestro caso, reapareció el proyecto de la Universidad Vasco-Navarra. La causa sumaba, en esta ocasión, la apuesta decidida de las provincias de Bizkaia y Gipuzkoa, ambas en pleno proceso de transformación industrial, y contaba con el apoyo decidido de todos los sectores políticos (izquierdas, derechas y nacionalismo vasco). La ocasión era propicia pues, en los años anteriores, el encorsetado sistema universitario español había comenzado a hacer alguna excepción en cuanto a la creación de nuevas universidades. En concreto, mediante Real Decreto de 11 de abril de 1913 se fundó la Universidad de San Fernando de la Laguna, con la dotación económica necesaria en los presupuestos del Estado, lo que supuso la creación del duodécimo distrito universitario español⁷⁹. También se fundó la Universidad de Murcia, fruto de una enorme presión política y popular. Fue creada por Real Decreto de 23 de marzo de 1915, “con territorio jurisdiccional comprensivo de las dos provincias de Murcia y Albacete, y con los mismos derechos y prerrogativas que las demás universidades oficiales”⁸⁰.

⁷⁸ Alejandro Tiana Ferrer. “Extensión universitaria y universidades populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social”, *Revista de Educación*, n.º extra (1997): 95-113.

⁷⁹ María Fe Núñez Muñoz, ed. *Historia de la Universidad de La Laguna* (La Laguna: Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones, 1998). 2 vols.

⁸⁰ Díez de Revenga, *La Universidad de Murcia*.

La mecha reivindicadora de la Universidad Vasco-Navarra fue prendida por el alavés Ángel de Apraiz y Buesa, catedrático de Teoría de la Literatura y de las Artes de la Universidad de Salamanca que, el 5 de enero de 1918, pronunció en la Sociedad Filarmónica de Bilbao, organizada por la Junta de Cultura de la Diputación de Bizkaia, la conferencia *Pro Universidad Vasca*. Apraiz justificó la necesidad de impulsar una Universidad a partir de la presentación de datos estadísticos de estudiantes vasco-navarros que estudiaban en las universidades de Zaragoza, Madrid, Valladolid y Salamanca⁸¹. Meses después, el 10 de mayo de 1918 se reunieron en Bilbao los representantes de las cuatro diputaciones forales que, partiendo fundamentalmente del expediente de la Universidad-Vasco-Navarra de 1866, debatieron la futura implantación de la institución. En su nuevo diseño, sería una Universidad con un distrito que englobaría las cuatro provincias, más Burgos, Logroño y Santander. Contaría con cuatro campus distintos, con capitalidad en Vitoria, donde radicaría el Rectorado. Allí también se situaría la carrera de Derecho. El campus de Pamplona acogería únicamente la carrera de Veterinaria⁸².

Por su parte, la Diputación guipuzcoana había propuesto en enero de 1918 la celebración de un Congreso de Estudios Vascos para el siguiente mes de septiembre, que sería patrocinado por las cuatro Diputaciones forales y por los obispados de Pamplona, Vitoria y Bayona⁸³. La iniciativa tuvo feliz y fructífera acogida, y el Primer Congreso de Estudios Vascos se celebró de manera simbólica en la vieja Universidad de Oñate del 1 al 8 de septiembre de 1918. Contó con la presidencia de honor del rey Alfonso XIII, que en su discurso inaugural animó

al estudio y fomento de todo cuanto pueda contribuir al adelanto y progreso del país; cultivad vuestra lengua, el milenario y venerable euskera, joya preciadísima del tesoro de la humanidad, que habéis recibido de vuestros padres y debéis legar, incólume a vuestros hijos; estudiad vuestra historia para que no degeneren nunca...; mejorad vuestros campos, acrecentad vuestras industrias, dilatad vuestro comercio, enriqueced el emporio de vuestros valiosos haberes en artes y ciencias⁸⁴.

Meses después, el 22 de diciembre de 1918 se fundó la Sociedad de Estudios Vascos/Eusko Ikaskuntza. Presidida por el jurista e historiador na-

⁸¹ Koro Muro Arriet. *Ángel de Apraiz: biografía y bibliografía* (Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2001).

⁸² Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, 89-91.

⁸³ Estornés Zubizarreta, *La Sociedad de Estudios Vascos*, 18.

⁸⁴ Alfonso XIII, [Discurso inaugural], en *Primer Congreso de Estudios Vascos, Oñate, 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones vascas* (San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1919).

varro Arturo Campión y de la que Apraiz fue secretario general, la Sociedad, heredera del Congreso de Oñate, nació con el objetivo de difundir la cultura vasca, y de estudiar y proponer soluciones a los diferentes problemas de ciencia y de actualidad para el país. Desde Eusko Ikaskuntza, en adelante, se lideraría el movimiento Pro Universidad Vasca. Esta iniciativa se extendió en su primera fase hasta 1923, año en el que fueron preparados los Estatutos de la Universidad, unas Bases y la Memoria para la resolución del problema universitario, que fueron remitidos a las cuatro diputaciones y al Gobierno de España. Por primera vez, parecía existir un marco jurídico propicio por parte del Estado, pues el Plan del ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, César Silió, aprobado por Real Decreto de 21 de mayo de 1919, había roto con el sistema centralista decimonónico y había reconocido en sus Bases la futura autonomía a las universidades. Cada universidad organizaría su régimen con arreglo a las Bases del Plan.

La intelectualidad navarra se había sumado con entusiasmo al proyecto, siendo el *Boletín de la Comisión de Monumentos* la revista que canalizó aquellas inquietudes. En el número de julio de 1919 se reprodujo el texto de Ángel de Apraiz, *La universidad vasca*⁸⁵, y los integrantes y colaboradores del *Boletín* se unieron animosos a la propuesta. Al año siguiente, este órgano de expresión de la cultura navarra recogió una serie de conferencias de Eusko Ikaskuntza impartidas por Enrique Eguren bajo el título *Régimen de la Universidad vasca*⁸⁶.

La dictadura de Primo de Rivera suspendió el Plan Silió, pero no logró apagar el movimiento Pro-Universidad Vasca liderado desde Eusko Ikaskuntza. Siguieron trabajando los miembros de las diferentes secciones científicas de esta Sociedad, y centenares de estudiantes que se sumaban a las actividades académicas de Eusko Ikaskuntza garantizaban el éxito de la futura Universidad. Esa experiencia servía de magnífica carta de presentación que la propia Sociedad mostraba en todo tipo de gestiones realizadas con el Estado –antes de la dictadura y durante esta– para lograr el tan ansiado fin. Las

⁸⁵ Ángel de Apraiz, “La universidad vasca”, *Boletín de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Navarra*, Tomo X, n.º 39 (1919): 54.

⁸⁶ Enrique de Eguren, “Régimen de la Universidad vasca”, *Boletín de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Navarra*, Tomo XI, n.º 43 (1920): 28-42. En otros números no faltaron referencias al intento de Carlos II de crear una universidad en Ujué; a un escrito de Ángel de Huarte sobre otro intento de crear una Universidad en Pamplona (1662); una Real Orden sobre Universidad vasca de 1924; o a una encuesta sobre la Universidad vasca recogida por la Agrupación de Cultura Vasca (Madrid, 1932).

gestiones, sin embargo, resultaron infructuosas⁸⁷. Los estudiantes que tenían que marchar fuera del país se mostraban quejosos, y sirvieron de altavoz amplificador de la reivindicación del establecimiento de una Universidad Vasca. Fue el caso de un colectivo de navarros, alaveses, guipuzcoanos y vizcaínos que estudiaban en la Universidad de Zaragoza y que, “reunidos por intereses culturales”, enviaron el 20 de marzo de 1924 un telegrama a la Diputación navarra para que esta se interesase vivamente por la creación de una Universidad Vasca, “noble aspiración [de la] juventud escolar de Vasconia e indispensable en circunstancias pretéritas, actuales y futuras de universidad nacional”. El vicepresidente de la Diputación les contestó con otro telegrama, afirmando que esta corporación acogía “con la mayor simpatía nobles aspiraciones estudiantes Vasco-Navarros a favor creación Universidad Vasca que tendrá en cuenta en el momento oportuno”⁸⁸. Pero, conforme avanzaron los años de la dictadura primorrriverista, las voces que exigían la Universidad Vasca fueron enmudeciendo, obligadas por las circunstancias políticas.

A modo de epílogo

La Segunda República vio renacer de manera vigorosa el proyecto de la Universidad Vasca. Ya en la primavera de 1931, el Ayuntamiento de Bilbao organizó una gran asamblea sobre el particular. Sin embargo, esta nueva fase reivindicadora quedaría ralentizada y relegada a un plano muy secundario por los esfuerzos desarrollados desde Eusko Ikaskuntza por lograr un Estatuto Vasco-Navarro. Se trató de un proyecto emblemático para la Sociedad, que sumó para ello a personalidades de un amplísimo espectro político. El Anteproyecto de Estatuto General del Estado Vasco fue presentado el 1 de junio de 1931 y trató de armonizar la tradición foral con el federalismo moderno. En su artículo 15.9, el Estado vasco se reservaba las competencias de Educación en todos sus grados y especialidades. Aquel Estatuto fue el punto de partida para la formulación de hasta tres proyectos más⁸⁹. El diseño de la futura Universidad Vasco-Navarra hubo de esperar, pues se consideraba que, lograda la autonomía, sería más fácil la construcción de un sistema uni-

⁸⁷ Estornés Zubizarreta, *La Sociedad de Estudios Vascos*, 152-268.

⁸⁸ Archivo Contemporáneo de Navarra, *Diputación*, caja 2384. *Cit.* Felones Morrás, *La Universidad Pública de Navarra*, 92.

⁸⁹ El Estatuto de Estella, de 14 de junio de 1931, el Estatuto General de Estado vasco-navarro, de 15 de junio de 1931 y el Estatuto General de Estado vasco-navarro de las comisiones gestoras de Vizcaya, Guipúzcoa, Álava y Navarra, de 21 de junio de 1931.

versitario propio. Los ayuntamientos navarros, tras una polémica asamblea celebrada en el teatro Gayarre de Pamplona, rechazaron finalmente el Estatuto Vasco-Navarro el 19 de junio de 1932. En adelante, Navarra tomaría su propio camino diferente del de las tres Provincias Vascongadas.

Tras el golpe militar de julio de 1936, en los primeros meses de la guerra civil, con Navarra y Álava sumadas al bando nacional y Bizkaia y Gipuzkoa al republicano, se volvieron a plantear dos proyectos universitarios de signo opuesto: una Universidad católica para Navarra y la Universidad Vasca para Euskadi. Esta segunda fue una realidad efímera, pues la toma de Bilbao por parte de las tropas nacionales acabó con ella⁹⁰. El proyecto de crear una Universidad en Pamplona impulsado por la Diputación Foral de Navarra en agosto de 1936⁹¹ tampoco prosperó, en este caso por la coyuntura bélica y por las penurias de la inmediata posguerra. Este proyecto de fuerte inspiración carlista quedó aparcado pero, en su esencia filosófico-espiritual, no tardaría en reverdecer, con la creación en abril de 1952 del Estudio General de Navarra, convertido en Universidad de la Iglesia en 1960, y denominada, desde entonces, Universidad de Navarra.

Bibliografía

Alfonso XIII. [Discurso inaugural]. *Primer Congreso de Estudios Vascos, Oñate, 1918. Bajo el patrocinio de las Diputaciones vascas*. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, 1919.

Apraiz, Ángel de. "La universidad vasca". *Boletín de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Navarra*, Tomo X, n.º. 39 (1919): 54.

Ayerbe Iríbar, María Rosa. "Universidad de Sancti Spiritus de Oñate. Fuentes y líneas de investigación". *Universidades Hispánicas: modelos territoriales en la Edad Moderna. II. Valencia, Valladolid, Oñate, Oviedo y Gra-*

⁹⁰ En el caso del País Vasco, en plena guerra civil, tras la aprobación del Estatuto de Autonomía del País Vasco por las Cortes de la Segunda República española, el 1 de octubre de 1936 se puso en marcha la Universidad vasca. Se creó primero una Comisión y unas Bases para su funcionamiento, labor desarrollada fundamentalmente por Ángel Apraiz. Aunque esa futura Universidad vasca contaría con la carrera de Derecho, en su inauguración, el 1 de diciembre de 1936 por el lehendakari José Antonio Aguirre, solo comprendió, por el momento, la carrera de Medicina. Su efímera vida concluyó con la toma de Bilbao por las tropas nacionales el 19 de junio de 1937. Orella Unzué, *La Universidad vasca*, 83-109.

⁹¹ Reyes Berruezo Albéniz, "Un nuevo proyecto de Universidad en Pamplona: 1936", en *Primer Congreso General de Historia de Navarra. 5. Comunicaciones. Príncipe de Viana*, Anejo 10 (Pamplona: Gobierno de Navarra 1988), 59-66.

- nada*, editado por Luis Enrique Rodríguez-San Pedro y Juan Luis Polo Rodríguez. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2008: 97-161.
- “Universidad de Sancti Spiritus de Oñate (siglos XVI-XX)”. *Iura Vasconiae*, 20 (2023): 53-100.
- Berruezo Albéniz, Reyes. “Un nuevo proyecto de Universidad en Pamplona: 1936”. *Primer Congreso General de Historia de Navarra. 5. Comunicaciones. Príncipe de Viana*, Anejo 10. Pamplona: Gobierno de Navarra 1988: 59-66.
- Bilbao-Goyoaga, Ana y De Diego, Rosa. *1818-2018. De la Escuela de Comercio del Consulado a la Facultad de Economía y Empresa Elcano*. Bilbao: Universidad Del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2018.
- De Pablo Contreras, Santiago. “Zazpiak Bat/Laurak Bat”. *Diccionario ilustrado de símbolos del nacionalismo vasco*. Madrid: Tecnos, 2012: 746-761.
- Díez de Revenga, Francisco Javier. *La Universidad de Murcia en la Historia: 75 aniversario de la IV Fundación*. Murcia: Universidad de Murcia, 1991.
- Eguren, Enrique de. “Régimen de la Universidad vasca”. *Boletín de la Comisión de Monumentos Históricos y Artísticos de Navarra*, Tomo XI, nº. 43 (1920): 28-42.
- Escudero Marichalar, Cayo. *Laurac Bat*. Pamplona: Imprenta S. Andrés, 1867.
- Felones Morrás, Román. *La Universidad Pública de Navarra: génesis y repercusión de un proyecto*. Pamplona: Dirección General de Cultura-Institución Príncipe de Viana, 1997.
- Ferrer, Melchor, Tejera, Domingo y Acedo, José F. *Historia del tradicionalismo español*. Sevilla: Ediciones Trajano y Editorial Católica Española, 1941-1979. 30 vols.
- Fortún, Luis Javier (dir.). *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libros 17 y 18 (1817-1818)*. Pamplona: Parlamento de Navarra, 1996.
- (dir.), *Actas de las Cortes de Navarra (1530-1829). Libro 19 (1828-1829)*. Pamplona: Parlamento de Navarra, 1996.
- García-Sanz Marcotegui, Ángel y Mikelarena Peña, Fernando. “Españolismo, vasquismo y navarrismo foral: cambios y persistencias en la interpretación de la identidad navarra hasta 1936”. *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 2 (1999): 83-122.
- Goñi Gaztambide, José. “Joaquín Xavier de Úriz, el obispo de la caridad (1815-1829)”. *Príncipe de Viana*, vol. 28, nº. 108-109 (1967): 353-440.
- Herrero Maté, Guillermo. *El Instituto: 1842-1970, historia de la Enseñanza Secundaria oficial en Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2011.
- Idoate, Florencio. “Un intento frustrado de Universidad Vasco-Navarra en 1866”. *Letras de Deusto*, 1 (1971): 29-45.

- Jimeno Aranguren, Roldán. "Derecho civil navarro y codificación general española". *Anuario de Historia del Derecho Español*, 82 (2012): 267-311.
- "La Constitución histórica en la doctrina y en la legislación de Navarra". *La Constitución histórica de Navarra*, editado por Roldán Jimeno Aranguren. Valencia: Tirant lo Blanch, 2023: 23-95.
 - "Los estudios de Derecho en los proyectos frustrados para la creación de una Universidad del reino de Navarra (1546-1807)". *Iura Vasconiae*, 20 (2023): 123-158.
 - "La Universidad medieval de Tudela en su contexto europeo". *Revista del Centro de Estudios Merindad de Tudela*, 31 (2023): 161-180.
- Lizarraga Rada, Mikel. "Los colegios de abogados y el ejercicio de la abogacía en Navarra desde sus orígenes hasta 1894". *Iura Vasconiae*, 20 (2023): 201-247.
- Martínez Arce, María Dolores. *Historia del Ilustre Colegio Oficial de Médicos de Navarra, (1899-2000): la Medicina en el antiguo reino de la antigüedad a nuestros días*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2001.
- Martínez Beloqui, María Sagrario. "Las relaciones entre la Diputación navarra y las provincias vascongadas en 1866". *Noveno Congreso de Estudios Vascos*. Bilbao: Eusko Ikaskuntza, 1983: 463-465.
- Martínez Neira, Manuel. *El estudio del derecho. Libros de texto y planes de estudio en la universidad contemporánea*. Madrid: Dykinson, 2001.
- "El reglamento interior de la Universidad Central de 1853". *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija de estudios sobre la Universidad*, vol. 12, nº. 1 (2009): 53-104.
- Martínez Neira, Manuel y Miguel Alonso, Aurora. "La libertad de enseñanza y el doctorado (en derecho) en el sexenio democrático: ¿una nueva centralidad de la Universidad de Madrid?". *Historia universitaria de España y América*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2017, pp. 299-316.
- Martínez Neira, Manuel y Ramis Barceló, Rafael. *La libertad de enseñanza. Un debate del ochocientos europeo*. Madrid: Dykinson, 2019.
- Martínez Tomás, Antonio. *La naturaleza jurídica del régimen foral de Navarra*, editado por Juan Cruz Alli Aranguren y Roldán Jimeno Aranguren. Donostia-San Sebastián: Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonómico de Vasconia, 2014.
- Mikelarena Peña, Fernando. *Discursos y actitudes en torno a la Constitución Histórica de Navarra y a la Reintegración Foral (1770-1983)*. Donostia-San Sebastián: Fundación Iura Vasconiae, 2021.

- Monreal Zia, Gregorio. "Posibles motivaciones, modus operandi y autores y colaboradores del Diccionario". *Diccionario Geográfico-Histórico de España por la Real Academia de la Historia*. Donostia/San Sebastián: Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonómico de Vasconia, 2005: 9-25.
- Morales Arce, Juan Antonio. "La primera Universidad Carlista de Oñate, 1835-1839". *Vasconia: Cuadernos de Historia - Geografía*, 27 (1998): 101-120.
- Munárriz, Fructuoso. *Laurac-Bat*. Pamplona: Imprenta de Sisto Díaz de Espada, 1867.
- Muro Arriet, Koro. *Ángel de Apráiz: biografía y bibliografía*. Vitoria-Gasteiz: Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2001.
- Nieva Zardoya, José Luis. *La idea euskara de Navarra (1864-1902)*. Bilbao: Fundación Sabino Arana, 1999.
- Núñez Muñoz, María Fe (ed.). *Historia de la Universidad de La Laguna*. La Laguna: Universidad de La Laguna, 1998. 2 vols.
- Orella Unzué, José Luis. *La universidad vasca: Historia, proyectos actuales para su implantación*. Zarauz: Itxaropena, 1977.
- Peset Reig, Mariano. "El Plan Pidal de 1845 y la enseñanza en las Facultades de Derecho". *Anuario de Historia del Derecho español*, 40 (1970): 613-652.
- Ramis Barceló, Rafael y Ramis Serra, Pedro. *Los grados de la Universidad de Irache (1613-1700)*. Madrid: Dykinson, 2020.
– *Los grados de la Universidad de Irache (1701-1824)*. Madrid: Dykinson, 2024.
- Rodríguez de Coro, Francisco. *Los vascos y la revolución liberal. Las profundas huellas carlistas de la aventura católica en el País Vasco*. San Sebastián: Ttarttalo, 2000: 233-235.
- Rodríguez Garraza, Rodrigo. *Navarra, de reino a provincia (1828-1841)*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1968.
- Ruzafa Ortega, Rafael. "Miradas posibles a la última etapa foral: notas para un debate". *El País Vasco y España: Identidades, Nacionalismos y Estado (siglos XIX y XX)*, editado por Luis Castells Arteche, Arturo Cajal Valero y Fernando Molina. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea, 2007: 85-113.
- Sáenz de Santamaría, Carmelo. *Historia de la Universidad de Deusto*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1978.
- Salvador y Conde, P. José. *La Universidad en Pamplona. Proyectos y realidades*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1949.
- Sánchez Santiró, Ernest. "La crisis del 98 y la autonomía universitaria". *Mi llars: Espai i historia*, 21 (1998): 91-106.

- Tiana Ferrer, Alejandro. "Extensión universitaria y universidades populares en la España de entresiglos: una estrategia educativa de reforma social". *Revista de Educación*, nº. extra (1997): 95-113.
- Urquijo, Mikel. "La crisis del liberalismo fuerista (1868-1876)", *Los liberales: fuerismo y liberalismo en el País Vasco (1808-1876)*, editado por Coro Rubio Pobes y Santiago de Pablo. Vitoria-Gasteiz: Fundación Sancho el Sabio, 2002: 163-193.
- Vega Gil, Leoncio. "Regeneracionismo social y Universidad en España". *Las universidades hispánicas. De la monarquía de los Austrias al centralismo liberal: V Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades Hispánicas. Salamanca, 1998. Vol. 2. Siglo XVIII y XIX*, editado por Luis Enrique Rodríguez-San Pedro. Salamanca: Junta de Castilla y León; Universidad de Salamanca, 2000: 375-386.
- Vergara Ciordia, Javier. "La formación intelectual, una inversión para el futuro". *Signos de identidad histórica para Navarra*, editado por Ángel J. Martín Duque. Pamplona: Caja de Ahorros de Navarra, 1996, vol. 2: 471-482.
- "La Historia de la Educación en Navarra y su dimensión historiográfica (Edades Media y Moderna)". *Primer Encuentro sobre Historia de la Educación en Navarra*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2001: 33-68.
- Viscarret Idoate, Elisa. *Historia del Muy Ilustre Colegio de Abogados de Pamplona, 1818-2018*. Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi, 2018.

Las primeras cátedras de Derecho y de Economía en la Universidad de Londres

The first chairs of law and economics at the University of London

Natividad Araque Hontangas
Universidad de Castilla-La Mancha
ORCID ID: 0000-0002-3956-5987

Recibido: 29/07/2024
Aceptado: 02/11/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9093

Resumen: El contenido de este artículo gira en torno al reformismo de la enseñanza universitaria en relación con el Derecho y la Economía, en la Universidad de Londres, tras su creación en 1826. El hilo argumental comienza situándonos ante la caótica situación de la enseñanza del Derecho en las Universidades de Oxford y Cambridge, después de hacer un breve recorrido histórico. Por otro lado, igual que se pretendía reformar los estudios para preparar mejor a los abogados e, incluso, a los legisladores, había un objetivo claro de impartir una Economía Política por economistas y para futuros economistas, desvinculándola de los profesores de Derecho. El resto de aportados son resúmenes biográficos de los primeros catedráticos y sus específicas formas de integrar contenidos e impartir docencia, para modernizar la educación universitaria.

Palabras clave: Universidad de Londres, Jurisprudencia, ley inglesa, economía política.

Abstract: The content of this article revolves around the reformism of university teaching in relation to law and economics at the University of London after its creation in 1826. It begins with a brief historical overview of the chaotic situation of law teaching at Oxford and Cambridge Universities. On the other hand, just as the aim was to reform studies to better prepare lawyers and even legislators, there was a clear objective to teach Political Economy by economists and for economists, disassociating it from law professors. The rest of the contributions are biographical summaries of the first professors and their specific ways of integrating content and teaching in order to modernize university education.

Key words: University of London, Jurisprudence, English Law, Political Economy.

*natividad.araque@uclm.es

Introducción

La importancia de este artículo reside en que intenta cubrir el vacío historiográfico relativo al estudio del Derecho y la Economía, como pilares de la reforma educativa universitaria llevada a cabo por la Universidad de Londres a partir de su creación, lo que después sería llamado University College London, a partir de 1836. Si bien, hay que señalar la existencia del libro titulado *La Economía Política y sus primeras cátedras en el University College London*¹, a través del cual podemos conocer los comienzos y el funcionamiento de las cátedras de Economía Política dentro de un estudio general sobre la Facultad de Artes y Leyes.

Los estudios universitarios de Derecho y Economía en Londres surgieron, por vez primera, a partir de la constitución de la Universidad de Londres el 11 de febrero de 1826, como institución privada, y con el objetivo de modernizar los estudios universitarios y colocarla a la cabeza de las universidades europeas de mayor renombre en el siglo XIX. Esta institución rompió los moldes de las antiguas universidades del Reino Unido, tratando de imprimir un carácter liberal y una apertura a estudiantes de cualquier creencia religiosa y de cualquier clase social. Evidentemente, en el siglo XIX, todas las universidades europeas tenían un fuerte componente religioso, como ocurría en España con la enseñanza de los Cánones. Del mismo modo, en las antiguas universidades de Oxford y Cambridge se limitaba la enseñanza a los estudiantes que fuesen miembros de la Iglesia Anglicana.

La Universidad de Londres se ubicó en el corazón de Londres, hoy en día se conoce como el Campus de Bloomsbury, y su construcción comenzó en un terreno ubicado cerca de Gower Street, que en aquella época era la zona más demandada para residir por la intelectualidad inglesa y donde ya existían instituciones culturales y educativas que estaban a la vanguardia de Europa. Su cercanía con el Museo Británico, por poner un ejemplo, puede dar una idea de la gran difusión e importancia que se pensaba dar a la nueva Universidad. En su creación participaron personalidades con diferentes ideas religiosas, pero con una común inclinación liberal, los católicos, los judíos, los baptistas, los disidentes y ateos, todos tuvieron cabida en el proyecto y posterior puesta en funcionamiento de una institución reformista. Personajes como el duque de Norfolk, Isaac Lyon Goldsmid, el reverendo Cox y Zachary Macaulay fueron importantísimos en la materialización del proyec-

¹ Natividad Araque Hontangas, *La Economía Política y sus primeras cátedras en el University College London*, Madrid: Dykinson, 2023.

to universitario, todos participaron con sus patrimonios y consiguieron el apoyo de otras muchas personas influyentes, como el primer ministro John Russell y Henry Brougham que fue abogado y lord canciller de Inglaterra.

La institución funcionaba como una sociedad mercantil, creada con participaciones de todos los socios o propietarios. De hecho, estos propietarios integraban el Consejo de la Universidad, que era el órgano colegiado con potestad para nombrar profesores y otros funcionarios, elaborar el plan educativo y la admisión de estudiantes. Por debajo del consejo había otros órganos como la Junta general compuesta por miembros de la institución, el Senado que se encargaba de los aspectos académicos y en el que participaba en profesorado y un miembro del Consejo en calidad de presidente. También, había un Comité de gestión. Asimismo, había un presidente, vicepresidente, tesorero, secretario, auditores y, por supuesto, cada Facultad estaba regida por un decano.

La organización era impecable, con una reglamentación que contemplaba cualquier tipo de detalle, inclusive se creó un tribunal de disciplina, que valoraba el incumplimiento de las normas por los estudiantes e imponía las sanciones correspondientes. Asimismo, se crearon diversas bibliotecas, la más importante era la central, pero los estudiantes de Derecho tenían biblioteca propia. También, se impulsó la participación de los estudiantes en la vida universitaria y se propició que se reuniesen en varias sociedades que se crearon, como por ejemplo la Sociedad de Debate. Al mismo tiempo que se crearon becas, premios y certificados para los estudiantes con mejores calificaciones.

Esta Universidad rompió los modelos de enseñanza tradicionales y centró sus reformas, fundamentalmente, hacia las enseñanzas de Derecho y economía, para desarrollar un sistema avanzado en aquella época, que ayudase al desarrollo del sistema jurídico y económico avanzado en Inglaterra. Los estudios de Ley Inglesa, Jurisprudencia y Economía Política se impartieron, junto con otras disciplinas, dentro de la Facultad de Artes y Leyes, separando las enseñanzas jurídicas de las económicas, que fueron impartidas por prestigiosos hombres dentro de la esfera del Derecho y de la Economía. Los reformadores como Brougham y Bentham recurrieron a la figura de John Austin para introducir unos estudios de Jurisprudencia adaptados a la época y que pudiesen aportar una preparación para los abogados y los procuradores, que estaba negada en Oxford y Cambridge. Por consiguiente, Austin propuso un plan de estudios de Jurisprudencia, que contenía instrucción en los principios generales de jurisprudencia y legislación (ambas incluyendo la ética en general), el Derecho internacional la historia del Derecho Inglés (con esbozos de la romana, canónica y feudal, como sus tres fuentes principales) y la legislación

inglesa del siglo XIX (dividida en varios compartimentos), incluyendo literatura jurídica y lo más sustancial del Derecho Inglés. La jurisprudencia tenía un papel de organizador de las diversas partes de la enseñanza del Derecho. No todo era admiración por la enseñanza jurídica en Alemania, Austin también fue crítico al señalar que en las Universidades alemanas se preocupaban poco por los aspectos prácticos. El objetivo era producir, como se hacía en Alemania, una clase de abogados académicos que comandasen el respeto por el resto de ejercientes y que aprendiesen a redactar buenos libros de Derecho, un buen tratado institucional, filosófico, histórico y dogmático.

La evolución de la enseñanza del Derecho en Inglaterra

La enseñanza universitaria en Oxford y Cambridge giraba en torno a la asignatura de Derecho Civil asociada estrechamente con la instrucción del Derecho Canónico, pero tras la separación de la Iglesia inglesa de la Iglesia romana, reinando Enrique VIII, las universidades de Oxford y Cambridge se despojaron del Derecho Canónico. El estudio académico del derecho entró en declive y no se recuperó totalmente hasta finales del siglo XIX, aunque en un intento de detener ese proceso degenerativo, Enrique VIII nombró *Regius Professors* de la asignatura de Derecho Civil en cada una de las dos universidades y en 1547, encargó a dos comisiones la tarea de investigar la situación y recomendar soluciones a medida que las tensiones religiosas del siglo XVI se relajaban. Sin embargo, hubo una ligera mejoría en la posición de los civilistas que, desde el siglo XIII, habían sido excluidos de la práctica en los tribunales de Derecho común, pudiendo aplicar sus talentos en la Cancillería, el Almirantazgo y el ámbito eclesiástico y jurisdicciones consulares. Los estudios de Derecho en Inglaterra, a partir del siglo XVI, estuvieron mediatizados por la gran importancia que cobró el Derecho Civil en Oxford y Cambridge, aunque la mayoría de los abogados ingleses no tenían una formación adecuada en Derecho Civil, puesto que podían obtener una formación profesional completa en despachos de abogados².

En el siglo XVII, los civilistas siguieron el ejemplo de los abogados comunes y se organizaron en una sociedad cuasi corporativa denominada *Doctors' Commons*, la contraparte civil de Inns of Court. En el siglo XVIII se vie-

² On the state of civil law studies in the sixteenth and seventeenth centuries, William Searle Holdsworth, *A History of English Law*, 2^a ed., London, 1937, and Frederic William Maitland, *English Law and the Renaissance* en *Selected Historical Essays*, Cambridge: Helen Cam ed., 1957.

ron algunos rayos de luz, probablemente porque algunos pensadores eran conscientes de la necesidad de mejorar el contexto que les rodeaba, y por los esfuerzos de Blackstone por sacar la ley inglesa del ámbito del aprendizaje memorístico para entrar en un cuerpo doctrinal que prestase atención a principios amplios y a la clasificación y sistematización de las normas jurídicas. A principios del siglo XIX no existía ninguna institución similar a una escuela de Derecho en Inglaterra, y poco o nada se aprendía profesionalmente estudiando en Oxford o Cambridge, excepto el gusto por los clásicos y la preparación para ser un caballero. El aprendizaje del Derecho se convirtió en el monopolio de un celoso gremio de profesionales y, por lo que es muy probable que los abogados considerasen la enseñanza del Derecho en las Universidades como algo carente de interés. La ley se aprendía mediante el estudio en algunas instituciones privadas y en despachos de abogados consolidados. Algunos abogados eran conscientes de la importancia de reformar el sistema de enseñanza, con objeto de que los abogados adquiriesen una cultura de la que carecían, lo cual se evidenciaba en la lamentable situación de las leyes en Inglaterra³. Esos críticos pusieron en marcha una reevaluación de la educación jurídica, que condujo al renacimiento de los Inns of Court y otras instituciones de formación y a la renovación de las enseñanzas de Derecho en las instituciones de educación superior, con la constitución de Facultades de Derecho en que se dio respuesta a las demandas de formación jurídica más profesional y de una educación económica liberal.

Los reformadores ingleses se interesaron por la educación jurídica en las Facultades de Derecho de Alemania. En el siglo XIX, las escuelas alemanas eran muy activas y el sistema jurídico académico se debatía entre pandectistas y la escuela histórica. Los civilistas alemanes eran un grupo erudito e influyente que adaptó los principios a las necesidades de la época, con una interpretación de la literatura conocida como *Pandekten Recht*, que se convirtió en una fuente autorizada de ley. Las pandectas, los textos en que se plasmó el Derecho Romano modernizado fueron propuestos y, como los post-glosadores, se opusieron a los humanistas del siglo XIX. Sin embargo, los alemanes no sólo tenían motivos académicos, puesto que en los primeros años del siglo XIX hubo una fuerte corriente de opinión en contra de la imposición de la ley extranjera, favoreciendo el retorno a un sistema jurídico que representase las convicciones morales y el modo de vida de los pueblos alemanes.

³ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830.

Karl Von Savigny fue el principal representante de esa escuela de pensamiento y nunca sugirió que se abandonase el estudio del Derecho Romano, sino que impulsó su enseñanza desde una dimensión histórica, como preliminar para la reconstrucción de la cultura germánica. En este sentido, publicó varios volúmenes que, en la actualidad, siguen siendo obras clásicas de la historia del Derecho Romano. Su obra en seis volúmenes, *Geschichte des römischen Rechts im Mittelalter* publicada entre 1815 y 1831, y *System des Heutigen römischen Rechts*, publicada en ocho volúmenes entre 1840 y 1849, no pasó desapercibida en el mundo de habla inglesa y varios volúmenes fueron traducidos al inglés. Las referencias bibliográficas y lecturas para estudiantes evidencian la alta estima que se tenía a Savigny en Inglaterra. En 1847, unas Conferencias de George Long sobre Jurisprudencia se basaron en el *System der heutigen römischen Rechts*. En Inglaterra se respetaron las investigaciones alemanas, junto con el interés de los eruditos por el Derecho Romano durante el siglo XIX, según puede constatarse en las obras de Edward Poste, J. B. Moyle y B. Erwin Grueber. Todavía faltaban años en que los civilistas entrenados en Derecho Inglés comenzasen a contribuir a la literatura para los estudios de la asignatura de Derecho Civil y, durante bastante tiempo, muchos de los profesores de la asignatura de Derecho Romano de las Facultades de Derecho de Inglaterra tuvieron que ser importados de Escocia o del continente.

La educación jurídica inglesa necesitaba profesionales del Derecho cultos, como ocurría en Alemania, de manera que el elemento cultural fue aportado por el resurgimiento de los estudios de Derecho Civil y la introducción de cursos de Jurisprudencia, tanto en los Inns Court como en las universidades. Los reformadores, denominados benthamitas, eran contrarios a la tradición y el conservadurismo, por lo que recibieron el calificativo de radicales filosóficos. Este grupo había tomado medidas para impulsar una instrucción académica del Derecho mediante la reforma de la educación jurídica inglesa, lo cual se materializó con la creación de la Universidad de Londres en 1826, en concepto de institución privada.

La idea de crear una nueva Universidad en el corazón de Londres partió de Thomas Campbell, durante su estancia en la Universidad de Bonn, y para la puesta en marcha de una formación jurídica moderna se recurrió al abogado John Austin, para que ocupase la cátedra de Jurisprudencia y Derecho de las Naciones en la Universidad de Londres (UCL, desde 1836). Austin visitó Alemania en la primavera de 1828, con el propósito de aprender alemán y familiarizarse con la enseñanza de las materias de Jurisprudencia y de Derecho Romano en las Facultades de Derecho de dicho país. El entusiasmo que sintió por el Derecho Civil Alemán quedó plasmado en sus clases, puesto que

muchas de sus conferencias se centraban en el Derecho comparado (Derecho Inglés y Romano), organizando sus conferencias en base a la exposición de textos alemanes. En Alemania los estudios jurídicos eran considerados parte del curso de instrucción para futuros legisladores y administradores y creía que ese sistema podría ser aplicado en Inglaterra.

Los catedráticos de Jurisprudencia y Ley Inglesa en la Universidad de Londres

Los primeros catedráticos de las asignaturas de Derecho, en la Universidad de Londres, fueron John Austin y Andrew Amos, los cuales estuvieron encargados de impartir las enseñanzas de Jurisprudencia y Ley Inglesa, respectivamente. Los contenidos eran amplios, aunque lo realmente interesante era abordar casos prácticos más que centrarse en mucha retórica y en interminables clases magistrales, según se desprende del pensamiento de Amos en su obra⁴. El nombramiento se realizaba entre expertos en la materia a impartir, decidiendo entre hombres de prestigio demostrable, que habían publicado obras sobre la Jurisprudencia o la Ley Inglesa. En la Universidad de Londres, los catedráticos pertenecían al círculo de intelectuales que, a su vez, fueron los fundadores de dicha institución. Esta forma de nombrar a los catedráticos era bastante loable y no tenía comparación con los nombramientos a cátedras que se realizaban en otras universidades, como era el caso de la española, en base a oposiciones. Evidentemente, no existía ningún nexo en común, porque la Universidad de Londres nació como institución privada, mientras que las universidades españolas eran instituciones públicas⁵.

John Austin (3.3.1790-1.12.1859)

Austin nació el 3 de marzo de 1790 en Creeting St Mary en el actual distrito de Mid Suffolk, era el hijo mayor de un molinero acomodado. Durante las Guerras Napoleónicas, pasó cinco años en el ejército y, posteriormente, se dedicó al Derecho durante siete años en los que ejerció en el Colegio de Abogados de la Cancillería. En 1819, se casó con Sarah Taylor, trasladando su residencia a Queen Square en Londres, lo cual propició que conociese a los filósofos e

⁴ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830.

⁵ Manuel Martínez Neira, *La regulación de las oposiciones a cátedras universitarias: 1845.1931*, Madrid: Universidad Carlos III, 2014.

intelectuales reformistas más importantes de la sociedad londinense, entre los que se encontraban James Mill y Jeremy Bentham. Se trataba de un grupo de intelectuales que defendían la democratización política y social en torno a los principios del utilitarismo, como eran: Thomas Carlyle, George Grote, Lord Lansdowne, Charles Buller, Samuel Romilly, Brougham, Dumont, todos ellos impulsores de la Universidad de Londres fundada en 1826, cuya ideología tenía un punto importante de convergencia situado en la necesidad de una educación universitaria de calidad, que integrase los avances científicos, la Economía y el Derecho para el desarrollo de la democracia y de la igualdad social⁶. Austin fraguó una verdadera amistad con sus vecinos Jeremy Bentham y James Mill, ambos le convencieron para que fuese catedrático de Jurisprudencia en la Universidad de Londres⁷. De esta manera, obtuvo el apoyo de Bentham y de Brougham, quien resaltó sus cualidades para desempeñar la cátedra, basadas en su moral, inteligencia y buena capacidad de exposición. No obstante, antes de ocupar su cátedra de Jurisprudencia, fue consciente de que tenía una responsabilidad importante para incorporar unos contenidos que aportasen capacidades a los estudiantes para ser abogados competentes y legisladores que promulgasen una legislación acorde con los nuevos tiempos y que eliminasen la caótica legislación inglesa que había permanecido hasta comienzos del siglo XIX. Para incorporar una enseñanza moderna, práctica y útil, consideró que el modelo alemán era el más atractivo para poner en práctica durante su docencia, puesto que Campbell le había hablado de las bondades de la Universidad de Bonn. Austin llegó a Alemania en 1828 y enriqueció su pensamiento influido por Bentham con las ideas jurídicas de Hobbes, basadas en el impulso de la independencia y de la crítica. Residió en varias ciudades alemanas, como eran Heidelberg y Bonn, donde contactó con diversos intelectuales que le abrieron nuevos caminos en cuanto a la enseñanza universitaria del Derecho. Entre esos intelectuales estaban: Niebuhr, Brandis, Schlegel, Welcker, Mackeldey y Heffter, entre otros⁸.

El iusnaturalismo y el historicismo dentro de los estudios jurídicos fueron de gran interés para Austin, según se desprende de su obra⁹, preocupado por la construcción de una ciencia basada en la caótica legislación inglesa de la

⁶ H.H. Bellot, *University College London 1826-1926*, London: University of London Press, 1929) 97.

⁷ Lotte y Joseph Hamburger, *Troubled Lives: John Austin and Sarah Austin*, Toronto: University Press, 1985, 66-94, 119-153.

⁸ Janet Ross, *Three Generations of English Women. Memoirs and Correspondence of Susannah Taylor, Sarah Austin and Lady Duff Gordon*, London: T. Fish Unwin, 2ª edición, 1983, 186-193.

⁹ John Austin, *The province of Jurisprudence Determined*, London: John Murray, 1832.

época, que estaba en constante cambio¹⁰. Su discrepancia con la codificación no fue óbice, para encontrar el carácter histórico y científico del Derecho. Cuando Austin fue a Bonn se producía una transición en que las doctrinas del Derecho Natural de la época de Pufendorf fueron dando paso a una Jurisprudencia con orientación histórica. A pesar de que ninguno de los principales juristas históricos enseñó en Bonn, es conveniente mencionar a dos profesores que figuraron de manera destacada en el movimiento histórico en Alemania, me refiero a Berthold Niebuhr”, el célebre historiador de Roma, y August Von Schlegel, el filólogo. Los abogados de Bonn pertenecían a una generación anterior, la generación de los pandectistas, y su preocupación era principalmente la deducción de normas jurídicas a partir de principios generales y su clasificación. Austin tuvo influencia de esas doctrinas, No existen datos que confirmen que conoció a Gustav Hugo, otro precursor de la escuela histórica, pero si utilizó la Enciclopedia de Hugo y las Conferencias de *Naturrecht als* del mismo autor.

Austin y su familia dejaron su residencia de Londres en 1835, para residir en ciudades como: Bolonia, Malta, Carlsbad, Dresde, Berlín y París hasta 1848. No obstante, siguió existiendo una relación estrecha con John Stuart Mill, quien siempre mostró su admiración y agradecimiento a la familia Austin. John Stuart Mill consultó a Austin sobre el epitafio dedicado a su padre y propuso a Austin para ocupar algunos cargos para los que le consideraba bien preparado, en la East India Company y en la University of Glasgow. También, le animó a publicar en una segunda edición de *The Province* y un nuevo volumen del resto de lecciones, además de un proyecto de un tratado sistemático de la moral. En 1847, Austin publicó un artículo sobre “centralización” en *Edinburgh Review*, que fue alabado por Mill¹¹. En 1932, siendo todavía catedrático de Jurisprudencia, publicó el libro *The Province of Jurisprudence Determined*, en el cual dedicó varias conferencias dedicadas a la utilidad como estándar mediante el cual el Derecho positivo iba a ser evaluado, y dos años después, tomó la determinación de renunciar a su cátedra debido al escaso número de asistentes a sus conferencias.

Sin embargo, esa obra no cobro relevancia hasta que su viuda publicó la segunda edición en 1861. A partir de ese momento, intervino en comisiones gubernamentales, pero no le aportaban suficientes ingresos, por lo que tuvo que vivir del trabajo de su esposa como escritora y traductora. Su mala salud envuelta en una duradera depresión le impidió seguir escribiendo,

¹⁰ Isabel Turégano Mansilla, John Stuart Mill y John Austin: una mirada comparativa. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 23 (2006): 157-186.

¹¹ John Austin, Centralization, *The Edinburg Review*, 85, 1847, 221-258.

hasta su fallecimiento en Weybridge, el 1 de diciembre de 1859. Como obra póstuma, publicada por su viuda en 1863, figura *Lectures of Jurisprudence*, donde se recogen algunos de los contenidos impartidos en sus clases y se infiere su pensamiento positivista. Su obra influyó en el Derecho británico y estadounidense con un análisis de la jurisprudencia y del positivismo jurídico, oponiéndose al tradicionalismo del Derecho Natural y a cualquier relación entre Derecho y moralidad, puesto que consideraba que los sistemas jurídicos debían estudiarse de manera empírica y sin conexión con los valores. Entre sus obras, también se encuentran algunos tratados de Kant, que usó en la misma medida que las obras de Bentham. Austin siguió a Kant al distinguir entre Derecho y moral, pero es más probable que la distinción derivase de Bentham más que de Kant. En dos de los textos alemanes que Austin utilizó extensamente: el *Encyklopädie* de Hugo y el *Lehrbuch des heutigen römischen Rechts* de Mackeldey, había elementos de pensamiento kantiano.

Las conferencias de John Austin

Austin enseñó la asignatura de Derecho Romano a John Stuart Mill de 1821 a 1822, las clases tenían un fuerte componente iusnaturalista e historicista y estaban marcadas, además, por la enseñanza del Derecho Romano, configurando la base de la educación jurídica de John Stuart Mill, con la inclusión de las Instituciones de Heinecio, exposición de las Pandectas, etc. De hecho, Mill siempre encontró en Austin un modelo de pensamiento y un ejemplo de profesor. Ambos estaban influidos por el utilitarismo benthamita y compartieron una teoría común de la ciencia y la fundamentación moral¹². Asimismo, escribieron artículos en *Westminster review*, que estaba financiada por Bentham y dirigida por Bowring, y en la *Parliamentary History and Review*. Siempre ensalzó las virtudes del estudio del Derecho Romano, aunque se cuestionó si era competente para exponer sobre el tema. Sin embargo, a pesar de su escasa e imperfecta forma de enseñar Derecho Romano¹³, tuvo gran importancia que postulase por un sistema de normas jurídicas codificado, autónomo y coherentemente formulado como ideal al que deberían

¹² John Stuart Mill, *The Early Draft of John Stuart Mill's Autobiography*, editado por Jack Stillinger, 1971, 83. Stuart Mill afirmó que Austin ejerció gran influencia saludable sobre él. Una influencia moral en el mejor sentido de la palabra. Tomó gran interés por el joven John Stuart. Parece ser que Austin era un hombre de una inteligencia y sabiduría por encima de lo normal.

¹³ María Isabel Turégano Mansilla, *John Stuart Mill y John Austin: una mirada comparativa*, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 23, 2006, 162.

aproximarse todos los sistemas jurídicos, considerando a los códigos romanos como modelos. Sus explicaciones se basaron en ciertas nociones jurídicas comunes, en la legislación inglesa y en el Derecho Romano, manteniendo un enfoque comparativo entre ambos y también introdujo estudios históricos.

En el ensayo de Henry Maine sobre la novela romana Derecho y educación jurídica, publicada en 1856 en *The Cambridge Ensayos*, se corrobora la afirmación de Austin de que el Derecho Romano proporcionaba un modelo coherente en la terminología jurídica y la formulación de normas, además, sugirió que era indispensable una comprensión del desarrollo del Derecho, la Filosofía y el Derecho Internacional. La Universidad de Londres concedió gran importancia al estudio del Derecho Romano, al igual que las de Oxford y Cambridge. Después de que Austin dejase vacante la cátedra de Jurisprudencia siguieron otros profesores que concedieron gran importancia al Derecho Romano, el cual se vio favorecido por varios factores, en primer lugar, las circunstancias sociales y políticas cambiaron a comienzos del siglo XIX, por lo que se hacía necesario el cambio de las leyes y los sistemas de Derecho consuetudinario, que eran menos adaptables que el Derecho Romano.

La teoría de Austin se fundamentaba en la búsqueda de principios científicamente fundados, sin desprestigiar el estudio práctico, que había sido el eje fundamental de la enseñanza del Derecho en Gran Bretaña¹⁴. Austin comenzó sus conferencias universitarias a su regreso de Alemania en 1828, dirigidas a un número importante de estudiantes, que después ocuparían puestos relevantes en la política y en el espectro universitario e intelectual inglés, como eran: G. Cornewall, J. Roebuck, J.S. Mill, J. Romilly, C. Buller, E. Strutt y E. Chadwick, en su mayoría eran radicales benthamitas y futuros miembros del Parlamento. John Stuart Mill fue uno de sus alumnos en la Universidad de Londres, acudiendo a las clases de Jurisprudencia en 1828, juntamente con otras asignaturas como: Derecho Inglés, Derecho Romano y Teoría Jurídica. Este alumno fue un fiel seguidor de las teorías de Austin, lo cual le recompensaba del escaso interés de los jóvenes por estudiar su asignatura, que dio lugar a la cancelación del curso en 1830, posponiéndose a 1831, John Stuart Mill fue alumno de la Universidad de Londres, acudiendo a las clases de Jurisprudencia en 1828, juntamente con otras asignaturas como: Derecho Inglés, Derecho Romano y Teoría Jurídica. año en el que tan solo hubo ocho estudiantes matriculados¹⁵.

¹⁴ Raymond Cocks, *Foundations of the Modern Bar*, (London: Sweet & Maxwell, 1983).

¹⁵ María Isabel Turégano Mansilla, John Stuart Mill y John Austin: una mirada comparativa, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 23, 2006, 163.

La situación era lamentable y tenía que ver con el método de enseñanza, carente de organización y temporalización, el ritmo era lento y los contenidos repetitivos, recurriéndose a la lectura de textos, que daban lugar a unas clases tediosas en las que no existía brillantez en la exposición ni siquiera existía una conversación. Mill envió una carta a la esposa de Austin en la que relataba que las lecciones se dejaban incompletas y sin terminar debido a que se detenían en demasiados detalles que podían abreviarse. Además, insistía en que Austin debía presentar la estructura completa de su sistema de Jurisprudencia, con una lección introductoria sobre lo que era la Jurisprudencia, para qué servía su estudio y en qué difería de otras disciplinas jurídicas. A pesar de las sugerencias de Mill, el número de alumnos siguió decreciendo y como se cobraba en base a los estudiantes matriculados, Austin sólo pudo mantenerse gracias a una pequeña ayuda que le consiguieron sus amigos James Mill y Grote, con objeto de que siguiese impartiendo sus conferencias hasta julio de 1833. En sus últimos años de docencia, Austin publicó una introducción de sus conferencias, cuya primera parte estaba dedicada al ámbito espacial de la Jurisprudencia¹⁶. Después de que Austin dejase su cátedra, siguieron otros profesores de Jurisprudencia, que dieron más énfasis al Derecho Romano que a la jurisprudencia. En la misma tendencia estaban las conferencias sobre Jurisprudencia y Derecho Civil de los Inns Courts.

Austin, inicialmente, careció de interés por la filosofía jurídica alemana, pues para él no había nada que fuese digno de emulación. Por el contrario, el Derecho Romano y la literatura pandectista fueron sus mayores intereses. El único testimonio que se conserva de su apreciación y comprensión de la filosofía jurídica alemana son sus conferencias sobre Jurisprudencia. Posiblemente, en sus *lectures* profundizó sobre aspectos que había debatido con personajes como Savigny y Schelling. Sus conferencias revelan que Austin fue sólo vagamente consciente de las sutilezas de los escritos de Savigny y Kant. Consideró que la ley podía presentar lo que antes fue costumbre, moralidad y enfatizó en que, si la experiencia histórica condicionara al Derecho existente, no debía actuar como un límite impuesto al curso del cambio dictado por el principio de utilidad. El concepto del papel de la historia, según Austin aparece en el pasaje siguiente¹⁷:

¹⁶ John Austin. *An Outline of a Course of Lectures on General Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law*, London, 1831; y *The Province of Jurisprudence Determined*, London: John Murray, 1832.

¹⁷ John Austin. *Lectures of Jurisprudence*, 5ª ed., 1050.

El gobierno y la ley como deberían ser en las sociedades avanzadas, no deben aprenderse de las instituciones imperfectas de los bárbaros. Las circunstancias en las que fueron colocados eran diferentes a la nuestra propia; su capacidad para formarse un juicio sobre las instituciones mejor adaptado a sus propias circunstancias, no fueron tan grandes como los propiamente nuestros.

(...) Pero, aunque la legislación debe basarse en principios generales extraídos de una observación precisa de la naturaleza humana, y no en los registros imperfectos llamados historia, hay casos en los que el conocimiento histórico tiene sus usos. Es decir: explicar el origen de leyes, que son veneradas por su antigüedad. para explicar mucho de la ley, que ahora existe; y para permitirnos separar las razones de los tiempos modernos de la escoria de la antigüedad.

(...) Todos los sistemas de Derecho tienen una base común en el común de la naturaleza de la humanidad; pero los principios que los impregnan a todos son modelados y oscurecidos en cada uno por sus peculiaridades individuales.

Austin escribió¹⁸:

La idea que flota oscuramente en sus mentes puede ser que la legislación debería regirse por la experiencia real de las necesidades” y exigencias de la humanidad. Y aquí quisiera comentar que, a menudo, se comete un gran error con respecto a las nociones de ley de Bentham. Bentham pertenece estrictamente a la escuela histórica de la jurisprudencia. El sentido correcto de ese término, tal como lo usan los alemanes, es que los juristas piensan que un cuerpo de leyes no puede derivarse de unos pocos principios generales asumidos a priori, pero debe basarse en la experiencia de los sujetos y objetos con qué ley es versada. Por lo tanto, Bentham pertenece manifiestamente a esta escuela. Ha declarado una y otra vez en sus obras que los informes de las decisiones de los Tribunales ingleses son una valiosísima mina de experiencia para el legislador. La escuela histórica de jurisprudencia en Alemania suele estar mal concebida. Se los imagina como enemigos de la codificación, porque uno o dos de los individuos más notables entre ellos, como Hugo y Savigny, lo son, pero muchos otros.... El significado de la llamada escuela histórica es simplemente esto, que están de acuerdo con Bentham al pensar que el Derecho debería basarse en una visión experimental de los sujetos y objetos del Derecho, y debería ser determinada por la utilidad general, no extraída de unos pocos arbitrarios supuestos a priori llamados ley de la naturaleza. Un nombre apropiado para ellos serían la escuela inductiva y utilitaria.

La distinción que Bentham y Austin habían hecho entre el Derecho tal como era y el Derecho tal como debería ser, fue respetada por todas las escuelas, y una vez pasado el cenit del radicalismo filosófico, la principal preocupación de los juristas era el Derecho positivo y las normas según las cuales debía juzgarse el Derecho positivo. Cualquier cosa que tuviera sabor a metafísica era anatema para la mayoría de los abogados ingleses, en base a los límites que éstos imponían a la jurisprudencia, Aquello que en Alemania

¹⁸ John Austin, *Ibidem*, 679.

se consideró filosofía jurídica fue relegado por los ingleses al dominio de los filósofos.

En sus clases, Austin habló sobre la relación entre los ámbitos del Derecho y la moral, mostrando cierta influencia kantiana, a pesar de ser muy crítico con Kant. La idea que tenía sobre Kant se resume en el comentario siguiente sobre *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre*, una obra que Austin describió como¹⁹:

(...) un tratado oscurecido por una filosofía que, lo reconozco, es mi aversión, pero abundante. . . con rastros de rara sagacidad. Él (Kant) ha captado una serie de nociones, complejas y difíciles en extremo, con una claridad y precisión que son maravillosas, considerando la escasez de sus medios. Porque de los sistemas positivos de Derecho apenas tenía el más mínimo matiz; y el conocimiento de los principios de jurisprudencia que había tomado prestado de otros escritores, procedía, en su mayor parte, de las fuentes más turbias: de libros sobre el *fustian* que se denomina Ley de la Naturaleza". Para comprender la reacción de los juristas victorianos en Inglaterra ante la filosofía jurídica alemana, es necesario comprender las tendencias del pensamiento jurídico en Escocia, ya que fue principalmente a través de los escoceses que las ideas filosóficas alemanas se dieron a conocer en Inglaterra. En gran medida, los vínculos entre los abogados escoceses y europeos fueron mucho más estrechos que los vínculos entre los abogados comunes y los civiles continentales, por lo que era de esperar que Escocia proporcionara un medio más fértil para la recepción de la filosofía alemana; siglo lo que hoy sería reconocido como filosofía jurídica fue, en una serie de conferencias en Edimburgo de James Hutchison Stirling, quizás el más destacado hegeliano escocés, porque reformuló la Filosofía del Derecho de Hegel. Si bien los filósofos ingleses no quedaron ajenos a los acontecimientos al norte del Tweed, no ha sido hasta hace poco tiempo que los ingleses y los juristas escoceses han logrado un acercamiento.

A pesar del poco tiempo que Austin se dedicó a la cátedra de Jurisprudencia, sus palabras calaron en el pensamiento de sus estudiantes, algunos de los cuales ostentaron un papel importante en la vida pública, tal fue el caso de John Stuart Mill. Antes del fallecimiento de Austin en 1859 se presentaron cuatro informes sobre la educación jurídica inglesa: uno trataba del tema en general, otro del tema con los Inns of Court y los otros dos eran informes sobre las Universidades de Oxford y Cambridge, que informaban sobre la provisión para la instrucción legal. En cualquiera de los cuatro informes se abordó la necesidad de una instrucción legal formal y, estaban de acuerdo con que la Jurisprudencia y el Derecho Romano fuesen componentes imprescindibles del plan de estudios jurídicos. Las reformas en los Inns of Court y las universidades representaron un compromiso entre las necesidades del ejercicio de la abogacía y la demanda de abogados con educación liberal. En cuanto a

¹⁹ John Austin, *Ibidem*, 940.

la redacción de libros de textos jurídicos en inglés, la influencia alemana fue importante, puesto que no había un buen texto introductorio que abarcara todo el campo de la asignatura de Derecho Inglés, excepto los comentarios de Blackstone. Los manuales estaban mal escritos y organizados para profesionales, excepto por un volumen compendio que explicaba los principios generales y la justificación de las leyes de Inglaterra. Las conferencias de Austin sobre Jurisprudencia, por insatisfactorias que fuesen, era una literatura estudiantil legible, que representó el primer texto en inglés sobre jurisprudencia, y la inspiración para ello fue alemana. Von Arnesburg Amdts, ex tutor de Austin fue autor de una de las enciclopedias alemanas más populares, el cual describió la naturaleza de este tipo de trabajo legal de la manera siguiente²⁰:

(...) un esquema científico y sistemático o una visión general de toda la parcela de la jurisprudencia en el sentido alemán, la parcela del Derecho positivo, junto con los datos de esa ciencia; el objetivo es determinar el alcance y los límites de la jurisprudencia, su relación con otra ciencia, sus divisiones internas y las relaciones mutuas de sus partes constituyentes.

Los contenidos que impartió se centraron en el ámbito de la jurisprudencia y su delimitación dentro de las distintas materias del derecho. En concreto, haciendo un resumen de dichos contenidos, se limitaron a: la división de la jurisprudencia en general y particular; la ley en relación con sus fines y con los sujetos con que se relaciona; la ley de las personas y de las cosas; las sanciones; los diferentes tipos de sanciones; el análisis de los daños; estatutos escritos y no escritos y el poder judicial; la ley natural y positiva; la equidad considerada como parte del Derecho; Derecho Público y Privado; el método de subdivisión de los derechos básicos; derechos reales en sus diferencias en cuanto a dominio y propiedad; significado de dominio frente a servidumbre. Los temas tratados eran extensos pero muy importantes para la buena formación de los futuros abogados y procuradores²¹, pero fallaba la metodología didáctica que impedía que las clases fuesen amenas e interesantes para los estudiantes, en ellos se infiere la importancia que concede al Derecho Romano, puesto que en sus explicaciones incluía el *ius gentium*, *ius rerum* e *ius personarum*, en una comparativa con la legislación inglesa de aquella época²².

²⁰ Enid Campbell. German Influences in English Legal Education Jurisprudence in the 19th Century. *Annual Law Review*, 4, (1957-1959), 363.

²¹ María Isabel Turégano Mansilla, John Stuart Mill y John Austin: una mirada comparativa, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 23, 2006.

²² John Austin, *An Outline of a Course of Lectures on General Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law*, London, 1831,

En el siglo XIX, a partir de Austin, se publicaron libros introductorios de Derecho y algunos textos de jurisprudencia en Inglaterra, en algunos casos muy parecidos a la enciclopedia alemana. Especial importancia tenían, siendo Gran Bretaña un Imperio, los tratados internacionales, sobre todo para los estudiantes de Derecho Internacional. En relación con el Derecho Romano, hay que señalar que los estudiosos alemanes del Derecho Romano fueron muy respetados en Inglaterra y sus obras fueron consumidas ávidamente por quienes enseñaban la materia en Inglaterra. El impulso del estudio del Derecho Civil no corresponde sólo a los jóvenes utilitaristas, seguidores de Bentham en su reforma, sino al estudio renovado del Derecho Romano, antiguo y moderno de Austin.

Andrew Amos (1791-8.4.1860)

Amos nació en la India, debido a la profesión de comerciante de su padre, el inglés James Amos, que se trasladó a ese país para seguir con sus negocios. Su madre, Cornelia Bonté, era hija de un militar suizo que estaba al servicio de los intereses holandeses. Su educación universitaria se circunscribe a Eton y al Trinity College de Cambridge, del que fue miembro después de su graduación. Finalizados sus estudios se dedicó a la abogacía adquiriendo un gran prestigio. Posteriormente, realizó la auditoria del Trinity College de Cambridge y también trabajó como registrador de Oxford, Nottingham y Banbury²³.

En 1827 ejerció como comisionado de Derecho Penal en la Universidad de Londres²⁴, en la primera reunión de dicha comisión también participó su colega John Austin. Quizá lo más importante de esta comisión fue la elaboración de un Código Penal completo en 1843, muy bien estructurado. Las referencias constitucionales e históricas estaban muy bien elaboradas y, como es obvio, el tema de las penas fue el eje central de dichos informes. Andrew Amos fue el primer catedrático de Derecho Inglés en la Universidad de Londres, al mismo tiempo que Austin ocupó la cátedra de Jurisprudencia. Desde los comienzos de su docencia, Amos fue muy valorado como docente y ello quedó patente con el constante aumento de alumnos matriculados en sus clases, pasando de los cien a los ciento cincuenta estudiantes, según explica

²³ John Hutchinson, *Andrew Amos, A Catalogue of notable Middle Templars, with brief biographical notices* (1^a ed. Canterbury: The Honorable Society of the Middle Temple, 1902), 3.

²⁴ University College London, *Grow of University of London University College. Faculty of Laws 1826 to 1926*. (London: UCL, 1926).

en su obra²⁵. Era la primera vez que los abogados y procuradores pudieron acceder a conferencias sobre Derecho en horarios adecuados.

En 1837, fue miembro del Consejo del Gobernador General de la India, sucediendo a Lord Macaulay, y trabajó para que se promulgase el Código esbozado por su antecesor. Como miembro de la comisión jurídica, también colaboró en la redacción de un informe sobre la esclavitud en la India, pero su pensamiento liberal y claramente contrario con la esclavitud le perjudicó hasta el punto de que tuvo que enfrentarse al gobernador general, Lord Ellenborough. Cuando volvió a Inglaterra, en 1843, debido a su buena fama adquirida en la India, recibió el nombramiento de juez de los tribunales, impartiendo justicia en diversos tribunales de condado, como el de Brentford.

Debido a su experiencia como catedrático en la Universidad de Londres, postuló para ejercer la misma materia, Leyes de Inglaterra, en la Universidad de Cambridge, siendo nombrado catedrático en 1848 hasta su fallecimiento el 18 de abril de 1860. Amos fue un gran investigador, fruto de sus trabajos fue la publicación de varios libros sobre aspectos jurídicos y constitucionales. Su primer libro fue un examen sobre algunos juicios realizados en los tribunales de Canadá, relativo a la destrucción del asentamiento del conde de Selkirk en el río Rojo. En el juicio se alegó que, en junio de 1816, los sirvientes de la Compañía del Noroeste habían destruido ese asentamiento y asesinado al gobernador Temple y a una parte de sus habitantes. El resultado fue que los acusados, después del juicio fueron absueltos. Amos era muy crítico con el procedimiento que seguían algunos juicios y utilizaba sus argumentos para sus conferencias, denunciando la situación de las colonias británicas, en cuanto a la impunidad de algunos crímenes, arrogándose las funciones del Derecho Público y el espíritu de monopolio que hacía estragos.

En 1825, Amos editó el libro *De Laudibus Legum Angliæ* de John Fortescue, efectuando una traducción al inglés y añadiendo algunas notas sobre investigaciones históricas del Derecho Inglés. Además, adquirió muy buena fama en el mundo jurídico con la publicación del tratado sobre la ley de aspectos accesorios, que publicó junto con Joseph Ferard en 1827, cuando el derecho sobre la materia carecía de consolidación y nunca había sido tratado sistemáticamente. Asimismo, se dedicó al estudio de la historia legal de reliquias familiares, cartas, joyas de la corona y “cosas” anexas a la propiedad de la iglesia, como las lápidas, órganos, campanas, etc. Había compartido con Samuel March Phillipps la tarea de publicar un tratado sobre el derecho de

²⁵ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830, 1.

la prueba y había asumido la preparación de la octava edición, publicada en 1838; cuando, en 1837, fue a la India, aún no había terminado el trabajo. En 1846 escribió *The Great Oyer of Poisoning*, un relato del juicio de Robert Carr, primer conde de Somerset, por envenenar a Sir Thomas Overbury, un tema relacionado con los aspectos constitucionales de los juicios estatales. Ese mismo año dedicó cuatro conferencias a su amigo William Whewell, sobre las ventajas de la educación clásica como auxiliar de la educación comercial. Entre sus tratados puramente constitucionales se pueden mencionar *Ruinas del tiempo*, ejemplificadas en *Pleas of the Crown* (1856) de Sir Matthew Hale. En esta obra se abogó por la adopción de un código de Derecho Penal. Se descubrió como un gran conocedor de la historia del Derecho, con la publicación de *La Constitución inglesa durante el reinado del rey Carlos II* 1857 y, en 1859, *Las observaciones sobre los estatutos del Parlamento reformista durante el reinado del rey Enrique VIII*. Además, a título anecdótico hay que mencionar que también publicó obras literarias, tal fue el caso de *Joyas de poesía latina* de 1851. Cabe señalar que también publicó algunas lecciones o conferencias introductorias sobre la Ley Inglesa, que era la materia que impartió en la Universidad de Londres. En ellas se trataban las leyes y los procedimientos seguidos por los tribunales de condado, abordando la importancia que tenía el testimonio de las partes en los juicios y la necesidad de una reforma jurídica. El pensamiento filosófico y la tendencia política de Amos estaban dentro del liberalismo, como gran conocedor de la evolución legislativa y constitucional de Inglaterra. Sin embargo, nunca perteneció a ningún partido político, aunque estuvo en contacto con los reformadores más importantes e incluso fue candidato por Kingston Upon Hull, con la aprobación del Proyecto de Ley de Reforma de 1832²⁶.

Las conferencias de Andrew Amos

Andrew Amos consiguió que el número de estudiantes se incrementase hasta cien en sus primeros años de docencia en la Universidad de Londres²⁷. Se planteaba reducir el periodo de instrucción jurídica a un año o medio año, ofreciendo cubrir las deficiencias de la instrucción que el alumnado tenía al

²⁶ John Hutchinson, *Andrew Amos, A Catalogue of notable Middle Templars, with brief biographical notices* (1ª ed. Canterbury: The Honorable Society of the Middle Temple, 1902), 4.

²⁷ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830, 1.

matricularse en la Universidad y mejorar el modo de impartir la docencia, conjuntamente con lo que aprendían en los despachos de abogados. Pensaba que se debía enseñar en base a los hechos y no a la teoría, teniendo en cuenta la valoración y satisfacción de sus estudiantes con la enseñanza recibida. El plan de estudios de la Universidad se elaboró para que tuviesen cabida todos los estudiantes de las asignaturas de Derecho, el abogado común, el abogado especial y el procurador, formándoles para obtener los conocimientos de un oficio práctico, que podía resultar difícil si carecían de conocimientos previos. En la Universidad de Londres se enseñaban en profundidad los principios, se daba una visión general y contrastada de las distintas ramas del conocimiento jurídico, que diesen respuesta a los jóvenes deseosos del estudio y aprendizaje de la ley, dirigiendo su lectura, eliminando dificultades y creando interés a partir de los detalles más difíciles de comprender, todo lo cual estaba fuera del alcance de la instrucción práctica ordinaria.

En lo relativo a la preparación de profesionales, una parte importante del curso estaba dedicada a la enseñanza teórica del Derecho, sin descuidar la formación práctica. En conjunto se trataba de una formación amplia, que era difícil de obtener en cualquier despacho jurídico. Por ejemplo, con respecto a la ley de la prueba, que era tan importante para todas las ramas de la profesión, se enseñaba a dirigir una cuestión, prepararse una causa para un juicio, o emitir una opinión sobre un caso que tuviese hechos controvertidos. Es obvio que la información del abogado especial o del trasmisor sin una buena preparación académica se limitaba, principalmente, al conocimiento adquirido a través de libros. Amos pretendía que completasen su formación con la asistencia a los Tribunales de Justicia y el conocimiento de casos reales y de sentencias, que favorecería una mejor preparación para evitar consecuencias nefastas en su futuro profesional. La práctica en los tribunales se realizaba trimestralmente, por considerarla fundamental para el abogado y el procurador. Con respecto a los estudiantes que no pensaban ejercer la abogacía, el curso solo abordaba aspectos generales de la ley, simplificando los tecnicismos que pudiesen ser más complejos de entender, al tiempo que se enseñaba la naturaleza y formación del sistema jurídico y de la constitución inglesa, teniendo en cuenta los acontecimientos más interesantes de la historia, la literatura del país y los principios de la Jurisprudencia universal²⁸.

En relación con los estudiantes en general, todas las conferencias se preparaban con miras a la instrucción práctica, especialmente aquellas que estaban fuera del alcance de los despachos y requerían la experiencia de una

²⁸ Andrew Amos, *Ibidem*.

persona experimentada en la abogacía. En el caso de introducir teoría se intentaba que el estudiante realizase un aprendizaje superior a lo que habría sido la simple lectura de los libros de Blackstone.

Esta formación en base a las conferencias impartidas representaba un motor moral extraordinario, que anteriormente era desconocido en el estudio jurídico. Asimismo, se realizaban conversaciones semanalmente sobre el tema de las conferencias, destinadas a una mejor comprensión de éstas, permitiendo a los estudiantes que optasen por participar en ellas y plantear, de manera distendida, las dudas y dificultades que pudiesen impedir su progreso. Y a todos los que asistían se les permitía comparar sus ideas con las de sus amigos y compañeros de estudios, midiendo así la profundidad y conociendo la exactitud de su propio conocimiento, pudiendo detectar el punto en que su memoria dejó de seguir el ritmo de las explicaciones y en el que su juicio fue superado por su memoria²⁹. Asimismo, Amos incrementó el interés por sus clases proponiendo temas para la realización de ensayos, debates, exámenes y premios para estudios especiales, como, por ejemplo, el estudio de las obras de Edward Coke.

Se efectuaban tres exámenes durante el curso, para los que quisieran asistir, realizados mediante respuestas escritas a las preguntas propuestas. En el último de ellos, el Consejo entregaba premios y certificados. Dos circunstancias acompañaban al plan de esos exámenes, que eran peculiares de la Universidad de Londres, y en particular de las clases de las materias de Derecho: 1) nunca se sabe a quién pertenecían las respuestas, a menos que, después de que el resultado del examen se hacía público, el autor decidía comunicar el nombre. 2) Todos los trabajos que recibían alguna distinción honorífica se dejaban abiertos a la clase, para que, mediante comparación, los estudiantes pudiesen juzgar la idoneidad de la decisión, así como aprovechar para una provechosa lectura de las respuestas que habían sido meritorias.

Amos se refirió a la Biblioteca de Derecho, que estaba situada en la sala contigua a la sala de las conferencias, y en la que los estudiantes podían consultar las obras de los autores citados por el profesor, o llevar a cabo sus propias investigaciones. Esta biblioteca constaba, por aquel entonces, de más de 1.000 volúmenes y se había creado para responder a los deseos expresados por los estudiantes³⁰. No se escatimaban esfuerzos para añadir todos los informes y trabajos útiles para la profesión de abogado o procura-

²⁹ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1829, 9.

³⁰ Andrew Amos, *Ob. Cit.*, 5.

dor, por lo que se confiaba en que, en un breve espacio de tiempo, pudiese rivalizar con cualquier otra biblioteca londinense. A partir de 1830 se fueron añadiendo unos sesenta volúmenes a la biblioteca jurídica, que acababan de ser donados a la Universidad de Londres por algunas autoridades. Dichos volúmenes contenían los trabajos, informes legislativos y sentencias de aquella época. La biblioteca contaba con la colección más completa de los estatutos del Gran Bretaña, los cuales estaban recopilados a partir de los pergaminos de la Torre de Londres. Además, contenía los documentos contemporáneos de la historia constitucional de Inglaterra, cuyo conocimiento habría impedido a muchos autores cometer errores y describir hechos inventados sobre las vidas y obras de los autores más relevantes en materia jurídica. Y, como se señalaría durante las conferencias, ahí se encontraban muchas pruebas importantes de gran utilidad práctica en juicios que afectaban a derechos privados, especialmente en lo relativo a diezmos, parroquialidad, peajes, naufragios y diversos privilegios señoriales. Los fragmentos de información que contenían esos volúmenes eran de una gran utilidad, ya que no podían haberse obtenido de otra manera, excepto con grandes dificultades, demoras y gastos, como bien lo sabían los abogados, que habían estado involucrados en causas de esa naturaleza.

Amos fue una pieza clave en la creación de la sociedad instituida por los estudiantes para discutir cuestiones de Derecho y Jurisprudencia. Sus reuniones se efectuaban una vez por semana, dentro de la Universidad, después de la hora de la clase, y se recomendó que los estudiantes de las materias de Derecho debían inscribirse en dicha sociedad, porque encontrarían en ella un poderoso estímulo para la búsqueda de conocimientos profesionales, y un medio agradable para adquirir y cultivar aquellos talentos activos que son esenciales para la conducción de negocios en los tribunales de justicia. En esa sociedad se hacían grandes esfuerzos para obtener los ensayos de los miembros más jóvenes y menos experimentados, y así evitar el reproche que se atribuía a una sociedad de debate literario. Todo lo señalado hasta ahora, muestra como era el sistema de enseñanza en la Universidad de Londres, tanto sobre las materias inculcadas, como los modos de transmitir las a los estudiantes.

Amos se refiere a sus dos años de clases y los califica como un experimento, en que los estudiantes de Derecho habían asumido grandes esfuerzos y gastos, para la realización de sus cursos complementados con: la utilización de documentos impresos sobre diversas leyes y sentencias que el profesor consideró interesantes para los alumnos, lo cual demuestra que las clases en la Facultad de Derecho de la Universidad de Londres eran eminentemente prácticas y participativas. Cuando la última promoción dejó las cla-

ses en julio, se propuso que los estudiantes siguiesen estudiando durante las vacaciones, por lo que firmaron una suscripción en la que fueron ayudados por algunos miembros individuales del Consejo, como: Brougham, Denman, Lushington, Tooke y Hallam, junto con otros personajes distinguidos, para conseguir premios que se distribuirían según el resultado de un examen de los informes de Sir E. Coke. El examen demostró que, como consecuencia de esa medida, varios estudiantes consiguieron tener un gran conocimiento de los escritos de Sir E. Coke, que pocos abogados conocían, a pesar de que esos informes eran reconocidos por todos los jueces competentes como los mejores libros de Derecho Inglés. Esos documentos conducían a la formación de concepciones claras y al ejercicio de un buen juicio³¹.

El siguiente tema que Amos abordó en sus clases, fue la lectura de una carta que recibió de un profesor de Derecho de una Universidad estadounidense, el profesor Hoffman, que le informó sobre algunos tratados sobre el estudio del Derecho escritos en América, que le había enviado para que utilizase en sus clases, puesto que las ciencias morales y la filosofía del gobierno y la legislación y, de hecho, la Jurisprudencia en general se habían estudiado profusamente en las universidades estadounidense. Los volúmenes de informes judiciales estadounidenses ascendían a 400 y los resúmenes y publicaciones de tratados de Derechos eran unos 50, comprendidos en unos 100 volúmenes. El profesor Hoffman concluía su carta diciendo: "El progreso de la Universidad de Londres es un tema de vivo interés en este país, y esperamos escuchar constantemente sobre sus avances y su consiguiente utilidad". Amos mencionó esa carta, porque quería establecer comparaciones entre la Jurisprudencia de Inglaterra y de otros países extranjeros, puesto que podrían despertar la curiosidad e inducía a la mente del estudiante a formar una visión sensata y sin prejuicios de los méritos y defectos del sistema jurídico inglés. Además, aportaba la ventaja de conocer lo que se había hecho en otro país y el resultado bueno o malo del experimento. Por ese motivo, dejó en la sala un prospecto del Derecho Estadounidense sobre bienes inmuebles, del que se desprendía que varias de las innovaciones más audaces de Humphrey habían sido durante mucho tiempo el Derecho establecido en los Estados Unidos. No había ningún inconveniente para la sociedad en dar la tierra de un hijo fallecido a un padre o madre ancianos, o a un hermano o hermana mestizos, con quien pasó su juventud bajo un mismo techo, en lugar de al Estado. Aunque en Inglaterra todavía se hacía la guerra a la justicia y a la naturaleza sobre este tema, alegando como razón que la innovación podría es-

³¹ Andrew Amos, *Ob. Cit.*, 8.

tar acompañada de peligro. Amos consideraba que la carta también era una esperanza de que la Universidad fuera el medio para cimentar la amistad con otras naciones extranjeras, y en contra de las disputas, los celos mercantiles y los proyectos bélicos. Con miras a cultivar hábitos de reflexión entre los estudiantes de la clase sobre temas generales de la Jurisprudencia inglesa, e invitarles a mirar al exterior durante sus vacaciones, más allá de sus resúmenes y libros, porque la institución se proponía conceder un premio de ensayo. Amos también abordó el tema de que la sociedad tenía gran interés porque los abogados jóvenes y talentosos que acudían a la Universidad de Londres acometiesen la reforma legal (un tema de creciente importancia en el país), con libertad y racionalidad.

De vuelta a la historia del Derecho, volvió a mencionar a Sir E. Coke en lo relativo al Derecho de patentes y el establecimiento de dos doctrinas: No se podía conceder una patente para una invención que no fuese generalmente conveniente y citó una decisión que consideraba nula una invención que dejase a los trabajadores ociosos. Según Sir E. Coke ninguna patente podía ser buena si se trataba de una adición a una fabricación antigua. No obstante, la ley de patentes de Inglaterra era defectuosa. Según, Amos, Inglaterra estuvo un largo periodo bajo el peso opresivo de los monopolios, pero se emanciparon y comenzaron a reflexionar sobre la ventaja de estimular a los hombres de genio a esforzarse, mediante la esperanza de tener un derecho de propiedad sobre las producciones fruto de su inventiva.

La ley cambió cuando las opiniones de la nación sobre los efectos económicos de la maquinaria se hicieron más visibles y cuando se apreció el valor de las adiciones a las antiguas manufacturas. De manera que el espíritu de las decisiones judiciales sobre patentes se modificó materialmente incluso desde la época de Lord Kenyon. Sin embargo, todavía quedaba mucho por hacer en una época en la que se obtenían casi 200 patentes cada año, mientras que, hasta el final del reinado de Jorge II, nunca se produjeron más de 24, y cuando la ley antigua era superada por el talento inventivo del país, ayudado por la productividad nacional, la creciente rapidez y difusión de nuevas ideas, a través de las publicaciones periódicas y las relacionales personales.

Otro cambio se produjo respecto de la ley de la calumnia, de manera que las palabras admitían una doble construcción, gentil y áspera. Citando un proceso por traición durante el reinado de Eduardo IV, cuando un hombre llamado William Walters, que regentaba la Crown Tavern en Cheapside fue ahorcado y arrastrado y descuartizado por decirle a su hijo pequeño, para mantenerlo tranquilo, que algún día lo convertiría en heredero de la Corona. Sin embargo, cuando se usaban palabras por miembros de la nobleza, se decía que se debía

permitir una interpretación suave. Por ejemplo, cuando un hombre llamaba a otro “asesino” se sostenía que podía entenderse “asesino de liebres”. Además, se consideraba que un hombre que decía a otro “ladrón” sólo había insinuado que “había robado” el corazón de una bella dama. En 1830 se estableció por varias autoridades, que las palabras ya fuesen al Rey o a un sujeto más humilde, debían recibir la misma construcción: la del significado natural y obvio que transmiten a las personas que las escuchaban, pero esta modificación no se produjo por la legislatura, sino por el cambio de las costumbres del país, cuando la felicidad de hombre, incluso su pan cotidiano pasó a depender menos de la tierra o de los metales preciosos de los que era dueño.

Pero al rastrear la historia de la Jurisprudencia en Inglaterra, los estudiantes debían ser cautelosos contra aquellas decisiones, sobre las que la naturaleza humana debía lamentarse, porque las decisiones llevaban el sello de las pasiones, como por ejemplo las sentencias sobre temas relacionados con juicios de las desafortunadas personas acusadas de complot contra el Papa, en una época en que la razón y la humanidad estaban fuera de la gente. Además, había decisiones todavía más deshonorosas, como las conspiraciones entre reyes y jueces de Inglaterra, contra los justos derechos del pueblo, las cuales existieron durante la época oscura de la libertad en Inglaterra. Amos utilizaba preguntas en clase, como: ¿Qué diremos de la autoridad debida a las decisiones relativas a los grandes casos del dinero de los barcos, los estatutos de la City de Londres o la vida de Sydney? Además, realizó afirmaciones sobre los jueces que fueron removidos arbitrariamente y otros sustituidos, con el propósito de conducir estas atrocidades legales a la voluntad de los déspotas que las instituyeron. El honesto Marvel, durante el reinado de Carlos II, basándose en hechos notorios, dijo “Qué consejo francés, qué fuerzas permanentes, qué sobornos parlamentarios, qué juramentos nacionales y todas las demás maquinaciones” de hombres malvados, pero lo más lamentable es que todas las infracciones de las normas de Derecho y justicia cometidas por esos hombres malvados eran de sobra conocidas.

Dejando a un lado las explicaciones históricas de Amos, este señalo que con miras a una explicación práctica de los asuntos cotidianos del Derecho, y con el fin de ofrecer abundante variedad a aquellos estudiantes que habían asistido a un curso anterior, la atención del estudiante se centraría en los pleitos que estaban pendientes, a casos presentados ante los Tribunales de Westminster Hall, a juicios en nisi prius en Londres, o en los tribunales, al Colegio de Abogados y a apelaciones en sesiones trimestrales. De esa forma se pretendía mostrar, con referencia a los hechos del momento, los deberes del procurador en la preparación de las causas y del abogado en la conducción de

las mismas. Los estudiantes que estuviesen satisfechos con ese tema debían aportar una visión de la manera normal de dar las clases. Muchos de los alumnos presentes recordarían como, el año anterior, Amos pronunció seis conferencias exclusivamente sobre cuestiones prácticas durante la primavera. La utilidad de las conferencias se entendería, al reflexionar, que para comprender los puntos tratados en ellas se requería una asistencia diligente al tribunal durante ocho o nueve horas diarias durante cinco o seis semanas. Se hablaba sobre la realización de una o dos conferencias sobre temas profesionales y, con la impartición de cursos cortos, por parte de algunos abogados, sobre ramas del Derecho que se encontraban dentro de su propia experiencia práctica.

Por último, Amos ensalzó la profesión de abogados, argumentando que “mostraba una energía de carácter mayor de la que tenían la mayoría de los jóvenes, que confería una posición elevada en la sociedad, convocando a quienes les rodeaban a confiar a su cuidado sus intereses más queridos, sus propiedades, sus vidas y su libertad, la felicidad de sus familias y su propia buena fama”³². Continuaba diciendo que algunos de esos estudiantes estaban dotados de una buena oratoria, para defender la justicia dentro de una profesión honorable, con objeto de proporcionar la felicidad a la humanidad.

La Economía Política y sus cátedras en Inglaterra

Durante el siglo XVII, la ciencia jurídica se politizó para legitimar el concepto de Estado soberano, comenzando a utilizarse el término “Economía Política” para referirse a las leyes que regían la economía del Estado. Esta tendencia continuó en el siglo XVIII bajo la denominación de “Economía Civil o Ciencia del Comercio”, destacando Antonio Genovesi de la Escuela Napolitana como su principal exponente.

Francis Hutcheson, considerado el padre de la Ilustración escocesa, fue profesor en la Universidad de Glasgow y formó a figuras prominentes en el ámbito de la Economía Política, como Adam Smith y James Steuart. Adam Smith publicó *The Wealth of Nations* en 1776, obra que tuvo un gran impacto y lo consagró como el padre de la Economía. Por su parte, James Steuart alcanzó la fama con *An Inquiry into the Principles of Political Economy* en 1767, el primer tratado de Economía Política escrito en inglés.

En los primeros años del siglo XIX, el uso del término “Economía Política” para referirse a la ciencia económica se generalizó, aunque su significado

³² Andrew Amos, *Ob. Cit.*, 20-21.

había evolucionado. Say, en el discurso preliminar de su “*Traité d’économie Politique*” de 1803, explicó que la política o ciencia del gobierno se había confundido con la Economía Política hasta la aparición de la obra de Adam Smith, que enseñaba cómo se formaban, distribuían y consumían las riquezas. Las teorías económicas fueron desarrolladas por economistas académicos en las universidades del Reino Unido. Incluso Adam Smith impartió clases en la Universidad de Glasgow en 1752, aunque no existían asignaturas de Economía propiamente dicha, a pesar de incluir sus ideas económicas en sus “*Lectures on Justice, Police, Revenue and Arms*” o en “*Rhetoric and Belles Lettres*”. No obstante, aunque la Economía no se profesionalizó hasta la llegada de Jevons y Marshall como profesores universitarios, McCulloch definió la Economía Política como “la ciencia de las leyes que regulan la producción, distribución y consumo de aquellos artículos o productos que tienen un valor intercambiable y que son necesarios, útiles o agradables para el hombre”³³.

Entre el siglo XVI y XVIII se produjo una reestructuración del conocimiento que aceleró la génesis de la ciencia económica moderna, basada en el método científico. Durante el siglo XVII la ciencia jurídica se fue politizando para legitimar el concepto de Estado soberano, comenzando a utilizar la expresión “Economía Política” para referirse a las leyes que gobernaban la Economía del Estado, lo cual continuaría durante el siglo XVIII bajo el término “Economía Civil o Ciencia del Comercio”, cuyo máximo exponente fue Antonio Genovesi de la Escuela Napolitana³⁴. El irlandés Francis Hutcheson, considerado el padre de la Ilustración escocesa, fue profesor en la Universidad de Glasgow y formó a personajes tan destacados, en el ámbito de la Economía Política, como Adam Smith y James Steuart. Adam Smith publicó el libro *The Wealth of Nations* (1776), considerado el padre de la Economía, por la gran repercusión que tuvo esta obra; y James Steuart alcanzó la fama con el libro *An Inquiry into the principles of Political Economy* (1767), que fue el primer tratado de Economía Política escrito en inglés³⁵. En los primeros años del siglo XIX se generalizó el uso de la expresión “Economía Política” para hablar de ciencia económica, aunque su sentido había evolucionado. Say ex-

³³ John Ramsey McCulloch, *The principles of Political Economy*, Madrid: Imprenta de M. Saiz y Gómez, 1855, 11. Según la traducción de Cipriano Montesinos, el concepto de Economía Política para McCulloch es: la ciencia de las leyes que regulan la producción, acumulación, distribución y consumo de aquellos artículos y producciones que son necesarios, útiles o agradables al hombre, y que tienen al propio tiempo valor de cambio.

³⁴ Guido Tortorella Espósito y Juan Hernández Andreu, *Realismo crítico y economía civil en España e Italia*, Madrid: Ed. Paraninfo, 2019, 16.

³⁵ Guido Tortorella Espósito y Juan Hernández Andreu, *Ob.Cit.*, 58.

puso en el discurso preliminar de su *Traité d'économie Politique* de 1803, que la política o ciencia del gobierno se había confundido con la Economía Política, hasta la aparición de la obra de Adam Smith, que enseñaba como se formaban, distribuían y consumían las riquezas. Las teorías económicas fueron desarrolladas por economistas académicos dentro de las Universidades del Reino Unido, incluso Adam Smith impartió clases en la Universidad de Glasgow en 1752, pero no existían asignaturas de Economía propiamente dicha, a pesar de que incluyese sus ideas económicas en sus *Lectures on Justice, Police, Revenue and Arms* o en *Rhetoric and Belles Lettres*. La Economía no se profesionalizó hasta la entrada de Jevons y Marshall en calidad de profesores universitarios, pero la institucionalización de la Economía Política ya se había producido en Inglaterra, en concreto el catedrático McCulloch fue el primero en enseñar sus contenidos en la Universidad de Londres, después University College London, desde la concepción de que se trataba de: “la ciencia de las leyes que regulaban la producción, distribución y consumo de aquellos artículos o productos que tienen un valor intercambiable y que son necesarios, útiles o agradables para el hombre”³⁶.

John Ramsey McCulloch (1.3.1789-11.11.1864)

McCulloch, originario de Whithorn en Escocia, provenía de una familia de “estadistas” o pequeños terratenientes. Tras recibir una educación inicial de su abuelo materno, un clérigo escocés, se trasladó a Edimburgo para estudiar Derecho y trabajó durante un tiempo como oficinista. En 1817, McCulloch hizo su primera contribución al periódico *The Scotsman*, que fue reconocida por su mérito; pronto se unió al equipo del periódico y fue nombrado editor en 1818 y 1819. Sus escritos en *The Scotsman* se centraban en temas de Economía Política, y desde 1820 hasta 1827 impartió conferencias sobre esta materia en la Universidad de Edimburgo, al tiempo que daba algunas clases en la Royal Liverpool Institution. También comenzó a escribir para la *Edinburgh Review*, una publicación trimestral, y su primer artículo fue sobre la obra de David Ricardo, *Principios de la Economía Política y Tributación*. Continuó publicando hasta finales de la década de 1830.

McCulloch era muy popular en sus conferencias en la London Tavern y en las Willis Rooms de Londres, donde recibía grandes aplausos junto a David Ricardo. Su público estaba compuesto por directores de bancos, comer-

³⁶ John Ramsey McCulloch, *Principles of Political Economy*, London: Longman and Co., 1825.

ciantes, periodistas y personalidades de todo tipo³⁷. Tras la muerte de David Ricardo en 1823, McCulloch dio conferencias públicas sobre Economía en su honor, patrocinadas por el Political Economy Club de Londres, fundado por James Mill. Entre sus oyentes había muchas personas de alto rango social y político. En 1825, Jeffrey inició un movimiento para que el Gobierno crease una cátedra de Economía Política en la Universidad de Edimburgo, con la finalidad de que McCulloch la ocupara, pero el intento fracasó.

La influencia de Henry Brougham, James Mill y Bentham, fundadores de la Universidad de Londres en 1826, fue crucial para la institucionalización de las conferencias de McCulloch en una cátedra permanente dedicada a David Ricardo. En 1828, McCulloch asumió el cargo de primer profesor de Economía Política en la Universidad, cargo que ocupó hasta 1837, cuando renunció para convertirse en Contralor de la Oficina fija de Su Majestad, cargo que mantuvo hasta su muerte. Sir Robert Peel le concedió una pensión literaria de £ 200 al año en reconocimiento a sus servicios a la ciencia política. Fue elegido miembro extranjero del Instituto de Francia (Academia de Ciencias Morales y Políticas). En su cátedra de Economía Política en la Universidad de Londres, se dedicó a difundir los Principios de David Ricardo. En este sentido, publicó las obras de Ricardo y su biografía, convirtiéndose en un defensor incondicional de la Escuela clásica ricardiana.

McCulloch solía recopilar publicaciones sobre Economía Política, esto lo llevó a escribir sobre el alcance y el método de la economía, así como sobre la historia del pensamiento económico. Sus escritos estaban claramente influenciados por la teoría clásica de Ricardo y abordaban temas como las Leyes del Maíz, la reforma de la Ley de Pobres y la derogación de los Actos de Combinación. Su obra más destacada, "Principios de Economía Política" (1825), es considerada uno de los primeros y más exitosos libros de texto sobre economía, centrado en la teoría de Ricardo. Entre otros temas, incluía una discusión sobre los orígenes del beneficio o interés, utilizando como ejemplo un barril de vino nuevo y basándose en las siguientes cuestiones³⁸:

Imaginemos que un barril de vino nuevo, que cuesta £50, se guarda en una bodega, y que, al cabo de doce meses, vale £55. La pregunta es: ¿Deben considerarse las £5 de valor adicional del vino como una compensación por el tiempo en que se ha inmovilizado el valor de £50 en capital, o deben considerarse como el valor del trabajo adicional realmente invertido en el vino?

³⁷ Natividad Araque Hontangas, *Ob.Cit.*, 2023, 152.

³⁸ *Ibidem*, 154.

McCulloch planteó esta pregunta para demostrar que “el tiempo no puede producir efecto por sí mismo; simplemente permite que las causas realmente eficientes operen, y por lo tanto, es evidente que no puede estar relacionado con el valor”. Reflexionando sobre las discusiones en el Club de Economía Política, Ricardo había manifestado en privado su conocida opinión sobre la “inexistencia de una medida absoluta de valor”. En relación con el barril de vino, Böhm-Bawerk escribió que había una “gran diferencia entre lo que se pretendía demostrar y lo que realmente se demostró”. Aunque tales ejemplos pueden mostrar que el mero paso del tiempo no es suficiente para aumentar el valor, esto apenas apoya la teoría del valor-trabajo. Los cambios físicos en el vino son causados por los microorganismos que participan en la fermentación son responsables del proceso, y el incremento en el precio de venta refleja la preferencia subjetiva del público por el vino en lugar del jugo de uva, y por el vino añejo en lugar del nuevo. Eugen Von Böhm-Bawerk criticó la teoría de McCulloch en su obra sobre *Historia y Crítica de las teorías del interés* (1884), donde destacó la informalidad de la teoría económica de McCulloch. Sin embargo, se puede decir que su principal aporte podemos afirmar que es la doctrina del “fondo de salarios” se desarrolló entre 1824 y 1826. En cuanto a sus publicaciones, editó *La riqueza de las naciones* de Adam Smith en 1828 y la edición de las “Obras” de David Ricardo en 1846. Su obra principal se entrelazó con la publicación de algunos relatos de la historia del pensamiento económico (con una base claramente ricardiana). McCulloch fue un pionero en la recopilación de datos empíricos, el análisis estadístico y la publicación de información económica. Su tratado de 1837, que ofrece una descripción estadística del fracaso de la doctrina de la población maltusiana, es un claro ejemplo de su trabajo. Su *Diccionario de Comercio y Navegación Comercial* y su *Cuenta Estadística del Imperio Británico* han sido ampliados y modificados en ediciones sucesivas, pero siguen siendo un testimonio de su vasto y variado conocimiento. Tras su fallecimiento el 11 de noviembre de 1864 y su entierro en el cementerio de Brompton en Londres, su biblioteca fue adquirida por Lord Overstone y finalmente donada a la Universidad de Reading.

McCulloch fue un activo participante en la política y siempre se mantuvo como un Whig puro, término asociado al Partido Liberal Británico. Aunque se relacionó con James Mill y su círculo, nunca compartió las opiniones radicales de ese grupo. No se puede considerar a McCulloch como un pensador original en Economía Política, ya que no aportó ideas nuevas ni introdujo correcciones significativas en los métodos o doctrinas de su tiempo. Sin embargo, su trabajo fue valioso para las necesidades de su época, y los principios del libre comercio se consolidaron ante el público gracias a la

famosa petición de los comerciantes de Londres, redactada por Tooke y presentada al parlamento por Alexander Baring en 1820³⁹. La *Edinburgh Review* fue el principal medio de los reformadores y libró una intensa batalla contra la política basada en la teoría mercantil de la riqueza, como se puede ver en algunos de los artículos de McCulloch. No cabe duda de que sus escritos ayudaron a difundir ideas justas sobre las cuestiones económicas de la época y orientaron adecuadamente la legislación económica que se desarrolló.

Su testimonio ante el comité parlamentario sobre el estado de Irlanda en 1825 fue especialmente relevante. Expresó opiniones, que luego reafirmó en *Edinburgh Review*, sobre el tema del ausentismo irlandés, que tendían a desagradar a las personas inteligentes y proporcionaban una excusa plausible para el descuido de los ricos hacia las clases inferiores de la sociedad. Sin embargo, estas opiniones no podían justificarse ni siquiera desde un punto de vista estrictamente económico, como demostraron Longfield y Senior. McCulloch tenía una agudeza intelectual que sus amigos comparaban con el dogmatismo despótico de Johnson, lo que en sus conversaciones y escritos lo llevaba a enunciar y defender paradojas.

La cátedra de Economía Política de McCulloch

McCulloch tuvo el honor de ser el primer académico en ocupar la posición de profesor de Economía Política en la Universidad de Londres, una institución recién establecida. Entre los fundadores de la universidad se encontraban numerosos juristas y economistas, incluyendo a Jeremy Bentham, famoso por su teoría del utilitarismo. La designación de McCulloch para este puesto fue un esfuerzo por integrar la metodología educativa de las universidades escocesas, con el objetivo de transformar la Universidad de Londres en un referente donde la nueva ciencia económica pudiera desarrollarse de manera efectiva. Este desarrollo estaría basado en un sistema flexible, con un currículo avanzado para su tiempo, y combinando las conferencias magistrales con la práctica y la participación de los estudiantes en su propio aprendizaje.

Las lecciones de Economía Política de McCulloch en la Universidad de Londres comenzaron en el año académico 1828-29. Gracias a su reputación como economista, logró atraer a treinta y tres estudiantes a sus clases. Utilizó su obra *Principles of Political Economy* (1825) como libro de texto. Sin embargo, en los años siguientes, la demanda para estudiar Economía Política

³⁹ Natividad Araque Hontangas, *Ob.Cit.*, 2023, 155.

disminuyó, al igual que en otras universidades inglesas y europeas. A esto se sumaron las quejas de McCulloch sobre los pagos y salarios⁴⁰. La falta de suficientes estudiantes llevó a que no se impartiera Economía Política durante los cursos de 1831-32 y 1832-33, aunque McCulloch afirmó que quince estudiantes se inscribieron en el último curso mencionado.

Desde el curso de 1833-34, la matriculación en Economía Política descendió notablemente, pasando de trece estudiantes a tan solo siete en 1834-35, por lo que se decidió su eliminación⁴¹. Esto resultaba incomprensible para un economista que atraía a un gran número de personas en las conferencias que impartía en otras instituciones. Sin embargo, es importante destacar que sus clases dejaron una impresión duradera en algunos de sus estudiantes, que se convertirían en futuros políticos y economistas, como Landsowne, Lord King, Huskisson, Whitmore, Horton y Parnell, entre otros. McCulloch abandonó el University College London en 1835 y la cátedra fue declarada oficialmente vacante en 1837, permaneciendo en el mismo estado hasta 1854, después de varios intentos fallidos de encontrar un sustituto para McCulloch. Los candidatos no cumplían con los requisitos exigidos, ya sea porque sus especialidades no eran propiamente la Economía o porque no era el tipo de economía que la Universidad de Londres pretendía que se impartiera, como era el caso de los aspirantes John Marshall y M. Arnaud. Además, se debe tener en cuenta la agitación social, en la que el cartismo ganaba terreno y la economía ricardiana iba perdiendo peso, razones suficientes para que la institución no tuviera ninguna prisa por recuperar la asignatura de Economía Política.

Los contenidos de las conferencias de McCulloch estuvieron en línea con su libro *Principios de Economía Política*. Por lo tanto, sus conferencias abordaron temas como: la definición de la ciencia de Economía Política y su importancia; el origen de la ciencia en la Europa moderna; el sistema mercantil; el sistema de Quesnay y los economistas franceses; la publicación de *La Riqueza de las Naciones* y también habló sobre las diferencias entre la política, la estadística y la economía política. La producción y la acumulación de riqueza fueron otros de los contenidos, tratando temas como: la propiedad, el capital; el crédito; el dinero; el comercio; el capital y el trabajo, con especial referencia a la agricultura, las manufacturas y al comercio, también

⁴⁰ Denis Patrick O'Brien. *A Study in Classical Economics*, New York: Taylor & Francis, 2013, 62-68.

⁴¹ Natividad Araque Hontangas y Antonio Cabrales Goitia, La institucionalización de la Economía Política en las Universidades de España e Inglaterra en el siglo XIX, *Aportes: revista de historia contemporánea*, 37, 2022, 51.

señalando la importancia de la industria; la población, el seguro y la intervención del Gobierno en las empresas y en la propiedad privada⁴².

Entre los temas tratados en sus conferencias, también estuvo el relativo al cambio en el valor del dinero, los monopolios; el coste de producción; las especulaciones mercantiles y se refirió a la distribución de riqueza, desarrollando definiciones sobre el salario; la pobreza y la creación de una contribución especial (Roop Rate); la Ley de pobres en Inglaterra; la importancia de un sistema de educación nacional en Inglaterra; la situación de la agricultura, las manufacturas y las contribuciones sobre las rentas. Otros temas fueron tratados con especial atención como la división de los productos de la industria; la teoría de los beneficios de Ricardo; los réditos o intereses; los inconvenientes de las Leyes de Usura. Sus últimas conferencias se dedicaron a la explicación de lo que era el consumo de las riquezas: la definición de consumo; las leyes suntuarias; la opinión de Smith sobre el consumo improductivo; la teoría de Montesquieu y el consumo del Gobierno.

A modo de conclusión

En este artículo se han desgranado las primeras cátedras de Derecho y Economía Política de la Universidad de Londres, desde su creación en 1826, no como una simple información de los personajes que las ocuparon, sino como un precedente que marcó la modernización y la introducción de los principios laicos dentro de los estudios superiores en Inglaterra. Los fundadores de dicha Universidad, entre los que estaban Campbell, Bentham, Brougham, Macaulay y Mill, intentaron impulsar un sistema educativo desligado de las tradiciones que perduraban en Oxford y Cambridge, evitando el carácter clasista y abriendo los estudios a estudiantes de cualquier credo y posición social, valorando por encima de todo la valía y el esfuerzo de cada uno. Asimismo, abogaron por la contratación de un profesorado prestigioso y experto en las materias que fueran a enseñar, con la intención de que se abandonasen las clases demasiado tediosas y retóricas mediante el incentivo de conferencias en que estuviesen presentes los debates, las preguntas y que enfocasen las materias hacia la práctica y la realidad social, con objeto de que pudiesen servirles de cara a su futuro profesional. En esta investigación ha quedado patente que el número de estudiantes no era muy

⁴² Natividad Araque Hontangas, *Ob.Cit.*, 2023, 156.

elevado, por lo que algunos catedráticos no continuaron impartiendo sus clases durante largo tiempo, esencialmente porque se les retribuía en base a los estudiantes matriculados.

La ruptura con las enseñanzas afianzadas en Oxford y Cambridge era la expresión de un cambio en la enseñanza del Derecho y de la Economía en Inglaterra. Asimismo, con la introducción de las asignaturas de Jurisprudencia y de Ley Inglesa se intentó potenciar una enseñanza universitaria jurídica que no había existido hasta ese momento, puesto que los abogados recurrían a los despachos para formarse profesionalmente. El Derecho Civil que impartían las viejas universidades no capacitaba bien a los futuros juristas, que tenían unas carencias propias de la falta de una buena enseñanza universitaria que les impregnase de cultura y les acercase a los Tribunales de Justicia. No sólo no había una buena preparación para el ejercicio de la abogacía, sino que tampoco existían buenos legisladores que elevasen las leyes inglesas a un marco de sentido común desviándose de la situación normativa tan caótica que se vivía en Inglaterra a comienzos del siglo XIX. La Universidad de Londres se empeñó en formar a buenos juristas, abogados y futuros legisladores, que impulsaron el Derecho en Inglaterra al lugar que le correspondía. John Austin y Andrew Amos fueron los motores del cambio. John Austin ocupó la cátedra de Jurisprudencia a partir de 1827 y tuvo como alumno destacado a John Stuart Mill, se trataba de un teórico y filósofo del Derecho, que había formado sus propias doctrinas sobre la Jurisprudencia y el Derecho, con cierta influencia alemana que le condujo al gusto por los estudios de Derecho Romano, concediendo a esa materia una vital importancia dentro de la enseñanza universitaria. Igualmente, se le puede tachar de historicista y creador de un modelo de pensamiento jurídico vinculado al utilitarismo de Bentham. Sus conocimientos sobre la asignatura de Jurisprudencia le señalaban como inmejorable para impartir esos conocimientos, pero no todo lo importante en la enseñanza es la sabiduría, también es necesario saber transmitir y procurar que los estudiantes sientan interés por la materia. Sin embargo, no supo estructurar convenientemente los contenidos y las clases se hacían demasiado tediosas, incidiendo demasiado en aspectos parciales que impedían explicar de manera clara y concisa los temas más relevantes de la Jurisprudencia y, fundamentalmente, no incidió en cuestiones prácticas y ni en la importancia que podrían tener esos contenidos para el desarrollo de la abogacía. Por esos motivos, el número de estudiantes fue descendiendo y provocó que dejase su cátedra, produciéndose un vacío en la enseñanza de la Jurisprudencia desde el curso 1834-35 hasta 1838-39, que fue ocupada la cátedra por J.T. Graves.

Por el contrario, Andrew Amos supo desarrollar un modelo didáctico en sus clases para evitar el exceso de teoría y propiciar la participación de los estudiantes, desde su incorporación en 1827. Según hemos visto en anteriores apartados, Amos conocía a la perfección la Ley Inglesa y la evolución que había tenido durante años, incluso conocía como se realizaron algunos juicios y lo exponía en las clases, para demostrar como la legislación adquirió un mayor humanismo a través del tiempo y se fueron suavizando las penas. También, en sus clases aludió a la revolución industrial y a los cambios legislativos que produjo, como un ejemplo de la adaptación normativa a los cambios sociales y económicos. Lo más interesante es que la participación de los estudiantes en sus clases era fundamental, a través de preguntas, de debates y de la realización de ensayos, asignando premios a los mejores trabajos y, con ello, incentivando el trabajo y las clases activas y participativas. La buena metodología seguida por Amos resultó dar buenos frutos, según nos relata en *An Introductory Lecture*, consiguió tener hasta cien estudiantes en sus clases. Amos se involucró en la creación de la Biblioteca de Derecho y en la Sociedad de Debate, impulsando la participación de los estudiantes y una enseñanza jurídica de calidad.

La Economía Política ocupó el puesto que le correspondía y, lejos de un papel subsidiario como el que tenía en algunas Facultades de Derecho europeas, ocupó el mismo lugar en importancia que las materias de Derecho o humanidades. Inclusive, dejó de ser una asignatura explicada por juristas, para ser conducida por expertos en Economía, personas que habían ido conformando la ciencia económica con sus doctrinas y sus obras, tal fue el caso de McCulloch, que perteneció al *Political Economy Club* de Londres, fundado por James Mill en 1821, donde pudo debatir con David Ricardo y Thomas Malthus entre otros. Asimismo, antes de comenzar sus clases en la Universidad de Londres, ya publicó su libro *The Principles of Political Economy* en 1825, siendo utilizado por sus estudiantes como libro de texto y complemento a sus conferencias. Sin embargo, a pesar de que McCulloch tenía amplios conocimientos sobre Economía, la asignatura era novedosa y el desconocimiento de su importancia de cara a un futuro profesional provocó un descenso paulatino del número de estudiantes, como le ocurrió a John Austin. A pesar de los intentos por incentivar la participación y el debate de los alumnos, las clases resultaron demasiado teóricas para unos jóvenes que, en su mayoría, no tenían una base de conocimientos económicos. Evidentemente, la renovación supuso enfrentarse a los inconvenientes de la incompreensión por algunos padres y alumnos que, cegados por la tradición de las antiguas universidades, no tuvieron una visión de la importancia que la Economía tendría en su futuro profesional.

Bibliografía

- Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830.
- Natividad Araque Hontangas, *La Economía Política y sus primeras cátedras en el University College London*, Madrid: Dykinson, 2023.
- Natividad Araque Hontangas y Antonio Cabrales Goitia, La institucionalización de la Economía Política en las Universidades de España e Inglaterra en el siglo XIX, *Aportes: revista de historia contemporánea*, 37, 2022, 33-58.
- John Austin, *Lectures on Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law*, London: Robert Campbell, 1885,
- John Austin, Centralization, *The Edinburg Review*, 85, 1847, 221-258.
- John Austin, *The province of Jurisprudence Determined*, London: John Murray, 1832.
- John Austin, *An Outline of a Course of Lectures on General Jurisprudence or the Philosophy of Positive Law*, London, 1831,
- Hugh Hale Bellot, *University College London 1826-1926*, London: University of London Press, 1929.
- Marian Bowley, *Nassau Senior and Classical Economics*, New York: Roudledge, 2013.
- Christopher Nugent Lawrence Brooke, *A History of the University of Cambridge*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- Laurence Brockliss, Curricula, en Hilde Ridder-Symoens y Walter Rugg (ed). *A History of the University in Europe*, vol. II, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Enid Campbell, German Influences in English Legal Education Jurisprudence in the 19th Century, *University of Western Australia Annual Law Review*, 4, 1957-1959, 357-390.
- Raymond Cocks, *Foundations of the Modern Bar*, London: Sweet & Maxwell, 1983.
- Martin Dauton, *The Organization of Knowledge in Victorian Britain*, Oxford: Oxford University Press, 2005.
- Mordechai Feingold, *History of Universities*, Oxford & New York: Oxford University Press, 2004.
- Lotte y Joseph Hamburger, *Troubled Lives: John Austin and Sarah Austin*, Toronto: University Press, 1985.
- William Searle Holdsworth, *A History of English Law*, 2^a ed., London, 1937.
- John Hutchinson, *Andrew Amos, A Catalogue of notable Middle Templars, with*

- brief biographical notices*, Canterbury: The Honorable Society of the Middle Temple, 1902.
- Alexandra Lawrie, *The Beginnings of University English*, New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Frederic William Maitland, *English Law and the Renaissance en Selected Historical Essays*, Cambridge: Helen Cam ed., 1957.
- John Ramsey McCulloch, *The principles of Political Economy*, Edinburg and London: Longman and Co, 1825.
- Manuel Martínez Neira, *La regulación de las oposiciones a cátedras universitarias: 1845.1931*, Madrid: Universidad Carlos III, 2014.
- John Stuart Mill, *The Early Draft of John Stuart Mill's Autobiography*, editado por Jack Stillinger, 1971.
- Denis Patrick O'Brien, *A Study in Classical Economics*, New York: Taylor & Francis, 2013.
- Janet Ross, *Three Generations of English Women. Memoirs and Correspondence of Susannah Taylor, Sarah Austin and Lady Duff Gordon*, London: T. Fish Unwin, 2ª ed., 1983.
- Guido Tortorella Espósito y Juan Hernández Andreu, *Realismo crítico y economía civil en España e Italia*, Madrid: Ed. Paraninfo, 2019.
- María Isabel Turégano Mansilla, John Stuart Mill y John Austin: una mirada comparativa, *Anuario de Filosofía del Derecho*, 23, 2006, 157-186.
- University College London, *Grow of University of London University College. Faculty of Laws 1826 to 1926*, London: UCL, 1926.

Anexo I

Lectures on jurisprudence or the philosophy of positive law
The province of jurisprudence determined⁴³JOHN AUSTIN
Author's preface

Como uno de los profesores de Derecho de la Universidad de Londres, planifiqué y impartí parcialmente un curso sistemático de conferencias sobre jurisprudencia general o abstracta. En las diez conferencias impartidas al comienzo de mi curso, distinguí el derecho positivo (la materia apropiada de jurisprudencia) de varios objetos con los que está conectado por semejanza, y de varios otros objetos con los que está relacionado por analogía. De esos diez discursos he elaborado el tratado que ahora presento al público y que me atrevo a titular "la provincia de la jurisprudencia determinada". Al exponer el tema del tratado a mis oyentes en la Universidad de Londres, me vi obligado a terminar cada una de mis lecturas en el plazo de una hora. De aquí se deducía naturalmente que la división que di al asunto difería de la división sugerida por las afinidades de los temas. Obligado a terminar cada una de mis lecturas en el espacio de una hora, expuse el asunto en diez discursos, aunque las afinidades de los temas me hubieran llevado a exponerlo en seis. Dirigiendo el asunto a los lectores, no me siento obligado. para preservar la división que, al dirigirla a los oyentes, me vi obligado a adoptar. En consecuencia, divido el tratado en seis conferencias, aunque está compuesto de diez, pero la cantidad de materia contenida en las diez es algo menor que la cantidad de materia contenida en las seis. Las seis conferencias siguientes (y, especialmente, la quinta y última) son, por tanto, más largas que la mayoría de los ensayos a los que suele darse el nombre de "conferencia". Pero, sin embargo, las llamo " conferencias ": porque su materia está revestida de un estilo, o lleva una forma de expresión, que supone que se leen ante una audiencia. Este es el estilo con el que se reviste su materia, cuando Fue entregado, en las diez conferencias, a mis oyentes en la Universidad de Londres y no podría haberlo despojado de esto y vestido con otro, sin mucho e inútil trabajo.

⁴³ John Austin, *The province of Jurisprudence Determined*, London: John Murray, 1832. Traducido por Natividad Araque Hontangas.

Habiendo expuesto el origen del siguiente tratado, sugeriré ahora su propósito o alcance principal: Y, habiendo sugerido su propósito o alcance principal, indicaré los temas de los que se ocupa principalmente, y también el orden en que los presenta. el lector. Las leyes propiamente dichas o propiamente llamadas son mandatos: las leyes que no son mandatos son leyes impropias o mal llamadas. Las leyes propiamente dichas, así como las leyes incorrectamente llamadas, pueden dividirse adecuadamente en las cuatro clases siguientes. 1. Las leyes divinas, o leyes de Dios: es decir, las leyes que Dios impone a sus criaturas humanas. 2. Leyes positivas: es decir, leyes que se llaman simple y estrictamente así y que forman la materia apropiada de la jurisprudencia general y particular. 3. Moral positiva, reglas de moral positiva o reglas morales positivas. 4. Leyes metafóricas o figuradas, o meramente metafóricas o figuradas. – Las leyes divinas y las leyes positivas son leyes propiamente dichas. De las reglas morales positivas, algunas son leyes propiamente dichas, pero otras son leyes impropias. Las reglas morales positivas, que son leyes impropiamente llamadas así, pueden denominarse leyes o reglas establecidas o impuestas por la opinión: porque son meramente opiniones o sentimientos sostenidos o sentidos por los hombres con respecto a la conducta humana. Una ley establecida por la opinión y una ley imperativa y propia están aliadas simplemente por analogía, aunque la analogía por la que están aliadas sea fuerte o cercana. – Las leyes metafóricas o figuradas, o meramente metafóricas o figuradas, son leyes impropiamente llamadas así. Una ley metafórica o figurativa y una ley imperativa y propia se unen meramente por analogía; y la analogía por la que están aliados es escasa o remota. En consecuencia, las leyes positivas (la materia apropiada de la jurisprudencia) están relacionadas por semejanza, o por analogías cercanas o remotas, con los siguientes objetos. 1. A modo de semejanza, están relacionados con las leyes de Dios. 2. A modo de semejanza, están relacionadas con aquellas reglas de moralidad positiva que son leyes propiamente dichas: y por una estrecha o fuerte analogía, están relacionadas con aquellas reglas de moralidad positiva que son leyes establecidas por la opinión. 3. Por una analogía remota o esbelta, están relacionados con las leyes. metafóricas, o leyes meramente metafóricas. El principal propósito o alcance de las seis conferencias siguientes es distinguir las leyes positivas (la materia apropiada de la jurisprudencia) de los objetos ahora enumerados: objetos con los que están conectadas por vínculos de semejanza y analogía; con lo cual están además conectados por el nombre común de “leyes”; y con el cual, por lo tanto, a menudo se mezclan y confunden. Y, dado que tal es el propósito principal de las seis conferencias siguientes, las llamo, consideradas en su conjunto, “la provincia de la jurisprudencia determinada”; Porque, dado que tal es su propósito principal, pretenden describir la frontera que separa la provincia de jurisprudencia de las regiones que se encuentran dentro de sus confines. El camino que tomo para lograr ese propósito se puede exponer brevemente así.

I. Determino la esencia o naturaleza que es común a todas las leyes que son leyes propiamente dichas: En otras palabras, determino la esencia o naturaleza de una ley imperativa y propia. II. Determino los caracteres respectivos de los cuatro

tipos en los que las leyes pueden dividirse adecuadamente: O (cambiando la frase) determino las marcas apropiadas por las cuales las leyes de cada tipo se distinguen de las leyes de los demás. Y aquí observo, dicho sea de paso, que, examinando los caracteres respectivos de esos cuatro tipos diferentes, encontré el siguiente orden en el que podía explicarlos mejor: Primero, los caracteres o marcas distintivas de las leyes de Dios; en segundo lugar, los caracteres o signos distintivos de las reglas morales positivas; en tercer lugar, los caracteres o señas distintivas de las leyes metafóricas o figuradas; en cuarto y último lugar, los caracteres o signos distintivos del derecho positivo, o leyes simple y estrictamente así llamadas. Al determinar la esencia o naturaleza de una ley imperativa y propia, y al determinar los caracteres respectivos de esas cuatro clases, determino positivamente y negativamente la cuestión apropiada de jurisprudencia. Determino positivamente cuál es ese asunto; y lo distingo de varios objetos que están relacionados de diversas maneras con él y con los que no pocas veces se mezcla y confunde. Muestro además sus afinidades con esos diversos objetos relacionados: afinidades que deben concebirse con la mayor precisión y claridad posible, en la medida en que hay numerosas porciones de la lógica del derecho positivo para las cuales son la clave única o principal. Habiendo sugerido el propósito principal del siguiente tratado, ahora indicaré los temas de los que se ocupa principalmente, y también el orden en que los presenta al lector. I. En la primera de las seis conferencias en que se divide el tratado, expongo los elementos esenciales de una ley o regla (tomados con el mayor significado que se le puede dar propiamente al término). En otras palabras, determino la esencia o naturaleza que es común a todas las leyes propiamente dichas. Al determinar la esencia o naturaleza de una ley imperativa y propia, determino implícitamente la esencia o naturaleza de un mandato; y distingo los mandatos que son leyes o reglas, de los mandatos que son meramente ocasionales o particulares. Al determinar la naturaleza de una orden, fijo el significado de los términos que el término “mandato” implica, a saber; “sanción” o “imposición de obediencia”, “deber” u “obligación”, “superior e inferior”. II. (a) Al comienzo de la segunda conferencia, determino brevemente los caracteres o marcas por los cuales las leyes de Dios se distinguen de otras leyes. Al comienzo de la misma conferencia, divido brevemente las leyes y los demás mandamientos de la Deidad en dos tipos: las reveladas o expresas y las no reveladas o tácitas. Habiendo distinguido brevemente sus mandamientos revelados de los no revelados, paso a la naturaleza de los signos o índices a través de los cuales estos últimos se manifiestan al Hombre. Ahora bien, respecto a la naturaleza del índice de los mandatos tácitos de la Deidad, hay tres teorías o tres hipótesis: primero, la hipótesis pura o teoría de la utilidad general; en segundo lugar, la pura hipótesis o teoría de un sentido moral; en tercer lugar, una hipótesis o teoría mezclada o compuesta de las demás. Y con una declaración y explicación de las tres hipótesis o teorías, la mayor parte de la segunda conferencia, y la totalidad de la tercera y cuarta conferencias, están ocupadas exclusiva o principalmente. Esa exposición de las tres hipótesis o teorías puede parecer algo impertinente para el tema y alcance de mi Curso. Pero en una cadena de confe-

rencias sistemáticas relacionadas con la justificación de la jurisprudencia, tal exposición es un eslabón necesario. De los principios y distinciones implicados en la lógica de la jurisprudencia, o de los principios y distinciones que aparecen en los escritos de los juristas, hay muchos que no podrían exponerse correcta y claramente si las tres hipótesis o teorías no se hubieran expuesto previamente. Por ejemplo: los juristas modernos distinguen el derecho positivo y la moral en derecho natural y derecho positivo: es decir, en derecho positivo y moral modelados sobre la ley de Dios, y derecho positivo y moral de origen puramente humano. Y esta distinción del derecho y la moral en derecho natural y derecho positivo casi coincide con una distinción que recorre las Pandectas y las Instituciones, y que los compiladores tomaron de los juristas llamados “clásicos”. Para los juristas que son llamados “clásicos” (y de extractos de cuyos escritos se componen principalmente las Pandectas), el *jus civile* se distingue del *jus gentium* o *jus omnium gentium*. Porque (dicen) una parte del derecho positivo que rige en una nación particular es peculiar de esa comunidad: y, al ser peculiar de esa comunidad, puede denominarse *jus civile* o *jus proprium ipsius civitatis*. Pero, además de las partes del derecho positivo que son respectivamente peculiares de naciones o estados particulares, hay reglas de derecho positivo que prevalecen en todas las naciones, y reglas de moralidad positiva que toda la humanidad observa: y dado que estas reglas jurídicas prevalecen en todas las naciones, y dado que estas reglas morales son observadas por toda la humanidad, pueden denominarse *jus omnium gentium* o *commune omnium hominum jus*. Ahora bien, estas reglas universales, siendo reglas universales, no pueden ser pura o simplemente de invención y posición humana. Más bien están hechas por los hombres sobre leyes que provienen de Dios, o de la Naturaleza inteligente y racional que es el alma y guía del universo. No son tan propiamente leyes de dispositivo e institución humana, como leyes divinas o naturales revestidas de sanciones humanas. Pero las reglas jurídicas y morales que son peculiares de naciones particulares son pura o simplemente invención y posición humanas. En la medida en que son parciales y transitorios, y no universales y duraderos, difícilmente sus autores humanos los moldean según modelos divinos o naturales. – Ahora bien, sin un conocimiento previo de las tres hipótesis en cuestión, el valor de las dos distinciones a las que he aludido brevemente no puede conocerse correctamente ni estimarse verdaderamente. Asumiendo la hipótesis pura de un sentido moral, o asumiendo la hipótesis pura de utilidad general, esas distinciones son absurdas o son sutilezas inútiles y sin propósito. Pero suponiendo la hipótesis compuesta de las demás, esas distinciones son significativas y también de considerable importancia. Además, la ley divina es la medida o prueba del derecho positivo y la moralidad o (cambiando la frase) del derecho y la moralidad, en la medida en que son lo que deben ser, se ajustan o no son repugnantes a la ley de Dios. En consecuencia, un objeto de suma importancia de la ciencia de la ética (o, tomando prestado el lenguaje de Bentham, “la ciencia de la deontología”) es determinar la naturaleza del índice de los mandatos tácitos de la Deidad, o la naturaleza de los signos. o pruebas a través de las cuales se pueden conocer esos manda-

mientos -me refiero por “la ciencia de la ética” (o por “la ciencia de la deontología”), la ciencia del derecho y la moral como deberían ser respectivamente: o (cambiando la frase) la ciencia del derecho y la moral como deben ser respectivamente si se ajustan a su medida o prueba. Ese departamento de la ciencia de la ética, que se ocupa especialmente del derecho positivo tal como debería ser, se denomina ciencia de la legislación; ese departamento de la ciencia de la ética, que se ocupa especialmente de la moralidad positiva tal como debería ser, se denomina ciencia de la legislación. Dificilmente consiguió un nombre perfectamente apropiado y distintivo. – Ahora bien, aunque la ciencia de la legislación (o del derecho positivo como debería ser) no es la ciencia de la jurisprudencia (o del derecho positivo como es), aun así las ciencias están conectadas por numerosos e insolubles lazos.

Puesto que, entonces, la naturaleza del índice de los mandatos tácitos de la Deidad es un objeto sumamente importante de la ciencia de la legislación, es un objeto adecuado e importante de la ciencia afín de la jurisprudencia. Hay ciertos conceptos erróneos actuales e importantes sobre la teoría de la utilidad general: hay ciertas objeciones, basadas en esos conceptos erróneos, que con frecuencia se plantean en su contra. También hay dificultades considerables con las que realmente se avergüenza. Al esforzarme por rectificar esos conceptos erróneos, responder a esas objeciones y resolver o atenuar esas dificultades, probablemente me detengo en la teoría un poco más de lo que debería. Profundamente convencido de su verdad e importancia, y por lo tanto seriamente decidido a recomendarlo a las mentes de otros, probablemente me desvío hacia disquisiciones éticas que no están precisamente de acuerdo con el tema y alcance de mi Curso. Si soy culpable de desviarme del tema y alcance de mi Curso, el interés absorbente del propósito que me desvía de mi camino correcto excusará, ante los lectores indulgentes, mi ofensa contra la lógica rigurosa.

II. (b) Al comienzo de la quinta conferencia, distribuyo leyes o reglas en dos clases: primero, leyes propiamente dichas, con leyes impropias que son estrechamente análogas a las propias; en segundo lugar, aquellas leyes impropias que son remotamente análogas a las propias y que, por tanto, llamo leyes metafóricas o figurativas. También distribuyo las leyes propiamente dichas, junto con las leyes impropias que son estrechamente análogas a las propias, en tres clases: a saber, las leyes propiamente dichas, a las que llamo leyes de Dios; las leyes propiamente dichas que llamo leyes positivas; y las leyes propiamente llamadas, con las leyes incorrectamente llamadas, que llamo moral positiva o reglas morales positivas. Asigno además mis razones para marcar esas distintas clases con esos respectivos nombres. Habiendo determinado, en conferencias anteriores, los caracteres o marcas distintivas de las leyes divinas, determino, en la quinta conferencia, los caracteres o marcas distintivas de las reglas morales positivas: es decir, aquellas de las leyes o reglas establecidas por los hombres para hombres que no están armados con sanciones legales; o aquellas leyes o reglas que no son leyes positivas, o no son materia apropiada para la jurisprudencia general o particular. Una vez determinadas las marcas distintivas de las reglas morales positivas, determino los caracteres respectivos de sus dos tipos diferentes: a

saber, las reglas positivas. las reglas morales que son leyes imperativas y propias, y las reglas morales positivas que son leyes fijadas por la opinión.

La ley divina, la ley positiva y la moral positiva están mutuamente relacionadas de diversas maneras. Para ilustrar sus relaciones mutuas, en la quinta conferencia hablo de los casos en los que están de acuerdo, en los que no están de acuerdo sin entrar en conflicto y en los que no están de acuerdo y entran en conflicto. En la misma conferencia muestro que mi distribución de las leyes propiamente dichas, y de las leyes impropias que son estrechamente análogas a las propias, coincide, en lo principal, con una división de leyes que Locke da incidentalmente en su Ensayo sobre el ser humano. Comprensión. II. (c) Al final de la misma conferencia, determino los caracteres o signos distintivos de las leyes metafóricas o figuradas. Y muestro que las leyes que son meras leyes a través de metáforas son mezcladas y confundidas por escritores famosos con leyes imperativas y apropiadas. II. (d) En la sexta y última conferencia, determino las características de las leyes positivas: es decir, leyes que se llaman simple y estrictamente así y que forman la materia apropiada de la jurisprudencia general y particular. Al determinar los caracteres de las leyes positivas, determino implícitamente la noción de soberanía, con la noción implícita o correlativa de sociedad política independiente. Porque la diferencia esencial de una ley positiva (o la diferencia que la separa de una ley que no es una ley positiva) puede expresarse generalmente de la siguiente manera. Toda ley positiva, o toda ley simple y estrictamente así llamada, es fijada por una persona soberana, o por un conjunto soberano de personas, a un miembro o miembros de la sociedad política independiente en la que esa persona u organismo es soberano o supremo. O (cambiando la frase) lo fija un monarca, o número soberano, a una persona o personas en estado de sujeción a su autor. Para dilucidar la naturaleza de la soberanía y de la sociedad política independiente que implica la soberanía, examino varios temas que organizo bajo los siguientes encabezados: primero, las posibles formas de gobierno político supremo; en segundo lugar, los límites, reales o imaginarios, del poder político supremo; en tercer lugar, el origen o causas del gobierno político y de la sociedad. Al examinar esos diversos temas, completo mi descripción del límite o frontera por la cual se separa el derecho positivo. moralidad positiva. Pues los distingo en ciertos puntos donde aparentemente se mezclan, o donde la línea que los divide no es fácilmente perceptible. La diferencia esencial de una ley positiva (o la diferencia que la separa de una ley que no es una ley positiva) puede expresarse de manera general como lo he dicho anteriormente. Pero la anterior declaración general de esa diferencia esencial está abierta a ciertas correcciones. Y con una breve alusión a esos correctivos, cierro la sexta y última conferencia.

Del bosquejo anterior del siguiente tratado, el lector puede deducir el alcance principal de este último; además, puede deducir los temas de los que se ocupa principal-

mente y también el orden en que los presenta a su atención. Para que el lector pueda pasar fácilmente de un tema a otro, he colocado en el margen del tratado un índice actualizado sobre el tema. Me esforcé por dar al estilo mediante el cual se transmite ese asunto brevedad, claridad y facilidad, así como la precisión requerida. Pero no habría podido expresar ese asunto con esa precisión indispensable, a menos que hubiera recurrido ocasionalmente a largos e intrincados circunloquios. Y esto el lector estará encantado de recordarlo, en caso de que encuentre que el estilo es a veces retorcido y tedioso. El siguiente tratado no se ofrece exclusivamente a quienes se dedican especialmente al estudio de la ciencia de la jurisprudencia. Porque la naturaleza o esencia del derecho y la naturaleza o esencia de la moralidad son de importancia e interés generales; y quien quiera conocer exactamente la naturaleza del derecho y la moralidad, debe comprender claramente las distinciones que el tratado pretende determinar. En consecuencia, el tema del tratado está organizado y expresado de tal manera que creo que cualquier lector reflexivo, de cualquier condición o posición, puede entenderlo. He dicho al comienzo de mi prefacio que las seis conferencias o ensayos que componen el siguiente tratado se componen de diez conferencias que pronuncié en la Universidad de Londres.

Anexo II

On the study of english law
an
Introductory lecture delivered in the university of london⁴⁴

ANDREW AMOS

Es la tercera vez que me presento ante el público para dar una serie de conferencias sobre el Derecho inglés. Pero vengo con sentimientos muy diferentes de los que me han impresionado, es más, puedo decir, agitado, en ocasiones anteriores. La primera vez que presenté mis puntos de vista sobre la educación legal al público en este lugar, temía que sólo se encontraran unos pocos que pudieran ser inducidos a hacer algo que el hábito y el prejuicio no habían prescrito que se hiciera. Sin embargo, me equivoqué, ya que, basándome en mis declaraciones, unos ochenta estudiantes entraron en mi clase uno o dos días después de mi conferencia introductoria. Cuando llegó el momento de pronunciar una conferencia introductoria en el segundo año, todavía tenía una considerable ansiedad en mi mente, porque entonces iba a saber si, en opinión del público, mis promesas a los miembros más jóvenes de la ley se habían cumplido fielmente. En muy poco tiempo, sin embargo, vi que el número de alumnos de mi clase superaba los cien, y desde ese momento deseché inmediatamente todas las aprensiones; y, animado por los testimonios de gratitud y consideración recibidos de mis dos clases anteriores, me presento ahora con la confianza de que, si tengo la mitad de suerte con el talento y la disposición de los alumnos que he tenido en años anteriores, no tendré ninguna dificultad que temer, ni ninguna duda sobre el *éxito* que me alarme.

Las consideraciones que tengo que ofrecer a los estudiantes de derecho son principalmente las siguientes: Si la información aquí impartida puede, en el caso de un gran número de individuos, reducir el período de una instrucción legal más costosa durante un año, o al menos medio año. Y si, en el caso de muchos, a quienes no podemos ofrecer nada en sustitución de la rutina habitual que están siguiendo, podemos, sin embargo, suplir mucho de lo que es deficiente, en lo que respecta a la materia comunicada, y mucho de mejora en lo que respecta a la forma de transmitir la instrucción, además de lo que aprenderán en las oficinas de los profesionales, y

⁴⁴ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830, pp.1-21. Texto traducido por Natividad Araque Hontangas.

esto, sin reducir el tiempo dedicado indispensablemente a los asuntos del escritorio. Estas son cuestiones sobre las que, en ocasiones anteriores, podría ser apropiado que yo comentara y razonara con cierta extensión; pero, después de dos años de prueba, creo que el público debe ahora mirar a los hechos y no a la teoría; preguntar, no al profesor por los beneficios especulativos, sino a los estudiantes por lo que realmente han recibido.

Por esta razón, no me extenderé en observaciones sobre el tipo de información que estas conferencias pretenden transmitir a la clase. Baste decir que el plan de la Universidad está adaptado para satisfacer las necesidades de todo tipo de estudiantes de derecho, el abogado común y de equidad, el agente de la propiedad inmobiliaria, el abogado especial y el procurador, especialmente en la preparación para cosechar las ventajas de una oficina práctica, que con demasiada frecuencia se pierden por falta de un cierto grado de información previa. Además, uno de los principales cometidos de este lugar es impartir un conocimiento profundo de los principios, ofrecer una visión general y contrastada de las diferentes ramas del conocimiento jurídico y atraer la mente de los jóvenes hacia el estudio del Derecho, orientando su lectura, eliminando las dificultades y creando un interés a partir de los detalles más áridos, objetivos que están totalmente fuera del alcance de la instrucción práctica ordinaria.

Además, una parte considerable del curso se dedica a asuntos cotidianos, sobre los cuales es difícil obtener información práctica en cualquier oficina de la metrópoli. Tomemos, por ejemplo, la ley de la prueba, tan importante para todas las ramas de la profesión; ya sea que se deba investigar un título, dirigir una cuestión, o preparar una causa para juicio, o emitir una opinión sobre un caso que implique hechos controvertidos. Es obvio que la información del abogado especial o del agente de la propiedad inmobiliaria sobre este tema debe limitarse principalmente al aprendizaje de los libros, que, cuando no va acompañado de la experiencia práctica, adquirida por la asistencia personal a los Tribunales de Justicia, a menudo se aplica mal y conduce a errores que provocarían risa, si no estuvieran acompañados de consecuencias ruinosas para los demandantes. Existen muchos otros ejemplos, pero sólo mencionaré, además, la práctica de los Tribunales de los Cuartos de Sesiones, de tanta importancia para el joven abogado y el procurador rural, pero que no tienen medios de adquirir, excepto por una experiencia, que a menudo se compra muy cara.

Lo que he dicho se refiere, en su mayor parte, a los estudiantes profesionales. Pero con respecto a los estudiantes que no tienen ningún objetivo profesional en vista, el curso de instrucción aquí seguido es ciertamente más adecuado a sus necesidades, que cualquier plan que se haya adoptado hasta ahora en este país. Porque les presenta un mapa general del derecho, en lugar de uno limitado a alguna rama aislada; además de simplificar aquellos tecnicismos que podrían desconcertar o disgustar; mientras que despliega la naturaleza y la formación progresiva de nuestro sistema legal, y de nuestra constitución, tal como se ilustra por los acontecimientos más interesantes de nuestra historia nacional, por la literatura del país, y por los principios de la jurisprudencia universal.

Por último, en lo que se refiere a los estudiantes en general, todas las conferencias se prepararán con la vista puesta en la instrucción práctica, especialmente la que está fuera del alcance de los despachos y requiere la experiencia de una persona habituada a los negocios en la abogacía. Y siempre que se introduzca la teoría, se tendrá el cuidado más escrupuloso y siempre vigilante de que el estudiante no tenga motivos para quejarse de que no ha aprendido nada más de lo que podría haber leído en casa en su Blackstone.

Y, como me parece suficiente aludir, de esta manera superficial, a la naturaleza de la información que se propone impartir, no creo que sea necesario dedicar más que unos minutos a mencionar la manera en que se transmitirá la instrucción. La impresión causada por un curso de conferencias en una numerosa asamblea es un motor moral de maravilloso poder; pero que, hasta hace dos años, ha sido poco conocido por sus efectos en el estudio legal. Y como no ha habido ni una sola tarde, desde que se dan clases de Derecho en esta Universidad, en la que la asistencia no haya sido numerosa, creo que el estudiante puede estar seguro del incentivo de una sala de conferencias llena y animada, de la que no pensará despectivamente nadie que haya asistido al funcionamiento del pecho humano.

Además de esto, hay conversaciones semanales sobre el tema de las conferencias, diseñadas para su más perfecta comprensión, permitiendo a los caballeros, que eligen tomar parte en ellas, exponer, de una manera familiar, las dudas y dificultades que impiden su progreso. Y a todos los que eligen asistir a ellas, se les da la oportunidad de comparar sus propias ideas con las de sus amigos y compañeros de estudios; de este modo, miden la profundidad y comprueban la corrección de sus propios conocimientos; y detectan el punto en el que su memoria ha dejado de seguir el ritmo de su aplicación, y en el que su juicio ha sido superado por su memoria.

A lo largo de la sesión se celebran también tres exámenes, a los que pueden presentarse quienes tengan tiempo y ganas de hacerlo. En el último de ellos, el consejo otorga premios y certificados. En primer lugar, nunca se sabe a quién pertenecen las respuestas, a menos que, una vez hecho público el resultado del examen, el autor decida comunicar su nombre. En segundo lugar, todos los trabajos calificados con una distinción honorífica se dejan a disposición de la clase, a fin de que, mediante la comparación y el escrutinio, el conjunto de los estudiantes pueda juzgar la corrección de la decisión, así como aprovechar la agradable y provechosa ocupación de leer las respuestas de mérito.

Unas palabras son necesarias sobre el tema de nuestra Biblioteca de Derecho, que se encuentra en la sala contigua a la sala de conferencias, y a la que los estudiantes pueden referirse en cualquier momento, ya sea que deseen examinar las autoridades citadas por el profesor, o para proseguir su propia investigación. En la actualidad, esta biblioteca consta de más de 1.000 volúmenes y se ha creado para responder a los deseos expresados por los estudiantes. Como no se escatiman esfuerzos para añadirle todos los informes y tratados útiles conocidos en la profesión,

confío en que en el curso de poco tiempo no tendrá rival, como biblioteca de estudiantes, en ninguna colección de la metrópoli.

Esta tarde tengo que anunciar una valiosísima adición a nuestra biblioteca jurídica. Los libros que ven sobre la mesa, que suman sesenta volúmenes en folio, acaban de ser entregados a la Universidad por las autoridades públicas. Contienen los trabajos recientes de los comisionados para publicar los registros del reino. Entre otras obras, tenemos aquí la colección más completa y precisa de los estatutos del reino. También se recopilan aquí, a partir de los venerables pergaminos enmohecidos de la Torre de Londres, los documentos contemporáneos más auténticos de nuestra historia constitucional, cuya inspección habría protegido a algunos de nuestros mejores escritores de los muchos errores y fábulas que desfiguran sus obras. Y, como se señalará en el curso de las conferencias, aquí se encontrarán muchas pruebas importantes de gran utilidad práctica en los juicios que afectan a los derechos privados, especialmente con respecto a cuestiones sobre diezmos, parroquialidad, peajes, pecios y diversos privilegios señoriales. Hasta ahora, los retazos de información contenidos en muchos de estos volúmenes sólo podían obtenerse con grandes problemas, retrasos y gastos, como bien saben los abogados que han estado muy implicados en causas de la naturaleza a la que he aludido. Pero ahora el estudiante sólo necesitará un poco de ayuda de un intérprete y un guía. Y creo que se verá más obligado a una dirección ocasional en estas capacidades, ya que no puede obtenerla fácilmente en ningún lugar fuera de los muros de esta Universidad.

Y sería imperdonable para mí, al hablar de los modos de instrucción legal, omitir la mención de una excelente sociedad instituida por los estudiantes para discutir cuestiones de derecho y jurisprudencia; y, como espero que siga siendo el caso, exclusivamente cuestiones de derecho y jurisprudencia. Sus reuniones se celebran, una vez a la semana, dentro de la Universidad, después de la hora de clase. Y yo aconsejaría encarecidamente a los caballeros que ingresan en la clase, que traten de inscribirse en esta sociedad, ya que encontrarán en ella un poderoso estímulo para la búsqueda del conocimiento profesional, y un medio agradable de adquirir y cultivar esos talentos activos que son esenciales para la conducción de los negocios en los tribunales de justicia.

Y, debo mencionar, que se me ha dado a entender que en esta sociedad se hacen grandes esfuerzos para obtener los ensayos de los miembros más jóvenes y menos experimentados, y así evitar el reproche que se le hizo a una sociedad de debate literario compuesta por estudiantes de Edimburgo, en la que dos de los miembros, que nunca se sintieron lo suficientemente animados como para abrir sus labios, eran David Hume y Adam Smith.

Baste con haber dicho esto sobre el sistema general de educación jurídica que se sigue en esta Universidad, tanto en lo que se refiere a las materias inculcadas como a los modos de transmitir las a la mente del estudiante. Me he abstenido de decir más sobre el tema, porque, después de dos años de experiencia, el público naturalmente buscará el testimonio de los estudiantes, en lugar de las observaciones del

profesor. En cuanto a este criterio, sin embargo, puede ser relevante afirmar, como un hecho, que los caballeros que componen las numerosas clases de derecho, tanto en la primera como en la segunda sesión, se han encargado, con gran esfuerzo y gastos considerables, de propagar, por medio de declaraciones impresas, de un rincón a otro del reino, el conocimiento de las ventajas que, como ellos lo expresan, en su opinión, se derivan de la escuela de derecho de la Universidad de Londres.

¡Cuán débil debe parecer cualquier razonamiento mío después de un hecho como éste! Muchos individuos podrían dudar en dirigir su propio curso de estudios, o en influir en el de sus parientes y amigos, como consecuencia de representaciones, por persuasivas que fueran en el momento, que procedieran del consejo o de los profesores de la Universidad. Pero creo que no existe en esta asamblea una mente tan muerta al efecto de la evidencia moral, que no dé su asentimiento sin reservas al testimonio imparcial de cerca de trescientos estudiantes; testimonio no devuelto indolentemente al investigador, sino celosamente difundido, con coste personal y trabajo, de una manera sin precedentes en la historia de las universidades.

Omitiendo, por lo tanto, toda mención adicional de la rutina ordinaria del curso, procederé a señalar dos o tres circunstancias que, en el progreso de la sesión, pueden presentarse a la atención de los estudiantes de derecho, sin abstraer demasiado de su tiempo del negocio principal del lugar, que es la adquisición del tipo de conocimiento práctico que se encuentra en la demanda diaria.

Por lo tanto, en primer lugar tengo que decir que la clase del año pasado, cuando se separó en julio, era demasiado consciente de las ventajas que había obtenido de la emulación mutua como para abandonar este poderoso incentivo para el estudio jurídico durante las largas vacaciones. Actuando bajo tal impresión, suscribieron una suscripción, en la que fueron ayudados por algunos miembros individuales del consejo, como el Sr. Brougham, el Sr. Denman, el Dr. Lushington, el Sr. Tooke, el Sr. Hallam, junto con otros distinguidos personajes, para la compra de premios que se distribuirían de acuerdo con el resultado de un examen de los informes de Sir E. Coke, o, como los abogados los llaman, los informes. Este examen tuvo lugar hace unos días; y se ha demostrado que, como consecuencia de esta medida, varios de los estudiantes poseen, en este momento, un conocimiento muy íntimo de una gran parte de los escritos de Sir E. Coke. Tan íntimo que muy pocos miembros de la profesión, por exaltada que sea su posición o eminente su fama, poseen algo parecido. Ahora bien, cabe observar que la información así obtenida es de la más valiosa descripción, dado que los informes de Sir E. Coke, para utilizar el lenguaje que les aplica el más eminente abogado práctico de la época, son “reconocidos por todos los jueces adecuados como los mejores libros de derecho”.

Pero, caballeros, la ventaja que los candidatos han obtenido de la información contenida en los informes de Sir E. Coke es insignificante en comparación con la mejora de los hábitos mentales que este examen ha tendido a fomentar y fortalecer. ¿No podemos esperar que se produzcan los mismos efectos que se observan en los exámenes del Senado en Cambridge? Y cuando observamos la elevada posición

ocupada en el saco de lana, el banco, y en el bar, por los abogados de Cambridge (sólo el colegio de Sir E. Coke, Trinity, ha producido, en el momento actual, el Lord Canciller, un Presidente del Tribunal Supremo, el Fiscal General, varios jueces altamente estimados, y eminentes abogados del Rey), ¿qué inferencia tenemos derecho a sacar? Seguramente podemos inferir que esos hábitos tempranos de atención paciente, precisión, corrección y concentración del pensamiento, que son esenciales de la misma manera, y casi en el mismo grado, para pasar un examen digno de crédito en los informes de Sir E. Coke, o en los principios de Newton, son un trampolín tan excelente para la eminencia jurídica, ya que sin duda contribuyen a la formación de concepciones claras y al ejercicio de un juicio sólido.

He mencionado esta circunstancia del examen de Coke porque al final de la sesión se planteará la cuestión de si algún miembro de la clase desea seguir el meritorio ejemplo que han dado los estudiantes del año pasado.

El siguiente tema al que me referiré, lo precederé leyendo un extracto de una carta que he recibido recientemente de un profesor de Derecho de una universidad americana, el profesor Hoffman. Después de darme cuenta de algunos tratados sobre el estudio del derecho escritos en América, y que me ha enviado para el uso de mi clase, continúa: "Con algunas excepciones, el esquema de la instrucción legal es el mismo en este país que en el suyo; pero debido al hecho de que el derecho civil está más en uso con nosotros, y no hay división de trabajos profesionales (como es considerablemente el caso en sus tribunales), el estudiante de derecho americano tiene un campo muy extenso para trabajar, y aquellos que tienen una constitución de hierro y un celo permanente, se convierten filosófica y minuciosamente familiarizados con toda la ciencia.

Las ciencias naturales (con algunas excepciones) no han sido ampliamente cultivadas en este país; pero sí lo han sido las ciencias morales y la filosofía del gobierno y la legislación y, de hecho, la jurisprudencia en general. En nuestra ciencia peculiar se ha hecho mucho. Los volúmenes de informes judiciales americanos ascienden a unos 400, y los compendios y tratados de derecho a unos 50, comprendidos en, quizás, 100 volúmenes. Casi todos los valiosos informes y tratados británicos se han reeditado con notas y referencias, así como muchas de las obras de los juristas continentales. "Al verle a usted", dice el profesor Hoffman, "celosa y beneficiosamente comprometido en allanar los caminos de estudio para los estudiantes de Derecho en su lado del Atlántico, me he aventurado a esperar que sentiría un interés en esfuerzos similares en estas lejanas costas, donde la lengua, las leyes y las instituciones inglesas se están extendiendo con asombrosa rapidez de océano a océano, y en regiones donde, hace sólo unos años, apenas se veía u oía nada que no fuera rudo y salvaje en su naturaleza, y salvaje en el hombre". "El profesor concluye su carta diciendo: «El progreso de la Universidad de Londres es un tema de vivo interés en este país, y esperamos oír constantemente de su avance y consiguiente utilidad»".

He mencionado esta comunicación extranjera porque, en ocasiones, en el curso de las conferencias, pueden establecerse comparaciones incidentales entre la ju-

jurisprudencia de países extranjeros sobre temas particulares y la nuestra. He encontrado que las ilustraciones de esta naturaleza, cuando se introducen juiciosamente, tienden a despertar una viva curiosidad hacia nuestras propias leyes municipales, sobre puntos que de otro modo parecerían aburridos y poco atractivos. Por este medio, también, la mente del estudiante es llevada a formarse una opinión imparcial y sensata de los méritos y defectos de nuestro propio sistema legal. Y no puedo dejar de pensar que la sociedad tiene un profundo interés en que el número de jóvenes abogados de talento que acuden a esta Universidad aborden el tema de la reforma jurídica (un tema de creciente importancia nacional) con sentimientos a la vez sin trabas y de mente sobria.

Con respecto a la ley estadounidense en particular, nos ofrece la singular ventaja de ver lo que se ha hecho en otro país, alterando y añadiendo a la misma base fundamental de jurisprudencia que nosotros poseemos, mientras que nos presenta, al mismo tiempo, el resultado, bueno o malo, del experimento. Dejaré en la siguiente sala un prospecto de la ley americana de la propiedad inmobiliaria, de la que se desprende que varias de las innovaciones más audaces del Sr. Humphrey han sido durante mucho tiempo la ley establecida de los Estados Unidos. Los escritores transatlánticos tampoco se quejan, por ejemplo, de ningún inconveniente que surja para la sociedad, al dar la tierra de un hijo fallecido a un padre o madre ancianos, o a un hermano o hermana de media sangre, con quien sus días de juventud han pasado bajo el mismo techo, en lugar de al Estado: aunque nosotros, en Inglaterra, todavía estamos en guerra con la justicia y la naturaleza sobre este tema, alegando como razón, que la innovación podría haber estado acompañada de peligro en la época de Guillermo el Normando.

Y no puedo dejar el tema de la carta que tenemos ante nosotros, sin expresar una esperanza ansiosa, que esta Universidad puede ser el medio de cimentar más firmemente la amistad que durante algunos años ha existido felizmente entre las naciones extranjeras y la nuestra, multiplicando y fortaleciendo los lazos honorables y amistosos con los que la ciencia une a sus votantes entre sí: y que podamos contribuir en grado no pequeño, a engrosar la voz de la opinión pública, a través de las naciones civilizadas del globo, contra esas enemistades hostiles, que los celos mercantiles miopes, y los ambiciosos proyectos bélicos tienen una tendencia tan poderosa a fomentar, pero que frustran todos los fines por los que se unen los hombres cultos.

El presente tema también me lleva a mencionar que, con el fin de cultivar hábitos de reflexión entre los estudiantes de la clase sobre temas generales de nuestra jurisprudencia nacional, y para invitarlos a mirar más allá, en las horas de vacaciones, más allá de sus compendios y libros precedentes, se tiende a proponerles la institución de un premio de ensayo. La clase tendrá que considerar si tal propuesta no merece su apoyo, ya que tiende a elevar el Derecho inglés de entre las artes mercenarias de una comunidad particular y darle un lugar junto con las ciencias liberales, interesante para toda la familia de la humanidad.

Y además de tales alusiones incidentales a las instituciones de países extranjeros, se procurará familiarizar al estudiante con la historia de nuestra propia juris-

prudencia. Parece necesaria alguna instrucción elemental sobre este tema, con el fin de evitar que el estudiante sea engañado incluso por las graves autoridades que se le ha enseñado a venerar. Esto se debe, principalmente, a que la ley de Inglaterra no es, como la representaría Blackstone, un sistema inmemorial cambiado y modificable sólo por la legislatura; sino que, por el contrario, ha crecido con el crecimiento de la nación y ha variado con las costumbres, las opiniones y los sentimientos del pueblo. De donde se deduce que no es seguro en ninguna ocasión confiar en compendios o índices para un caso concreto, ese ignis fatuus de los abogados, sin conocer el espíritu de las decisiones legales en el período en que se originó, en comparación con las opiniones y sentimientos de los tribunales en épocas posteriores y en la actualidad.

Sir E. Coke, en su erudita disquisición sobre la ley de patentes, establece estas dos doctrinas. En primer lugar, dice: “No se puede conceder una patente para una invención que no sea generalmente conveniente”. “Y cita, como ilustración de la regla, una decisión solemne, que él aprueba altamente, en el caso de una invención, por medio de la cual los bonetes y las gorras podían ser engrosados en un batán en mayor número, en un día, que por el trabajo de ochenta hombres. Al cuestionarse la validez de esta patente, el tribunal determinó que era nula por su inconveniencia, al hacer que los trabajadores estuvieran ociosos. La otra doctrina establecida por Sir E. Coke es que ninguna patente puede ser válida si se trata de una adición a una manufactura antigua. Y para esto también se cita una decisión grave, en la que el tribunal dijo, “que era mucho más fácil añadir que inventar, porque añadir era sólo poner un nuevo botón en un abrigo viejo”.

Ahora bien, aunque la ley de patentes del país debe ser considerada como muy defectuosa por toda persona competente e imparcial que lea los interesantes detalles sobre el tema publicados recientemente por un comité de la Cámara de los Comunes, algunos de los cuales tendré ocasión de exponer ante la clase; sin embargo, no tiene que responder por los dos notables principios que acaban de ser citados de Sir E. Coke. ¿Eran esos principios ley en su tiempo? Sin duda. ¿Cuándo y cómo dejaron de serlo? Un punto de esta investigación es claro, que la legislatura no tuvo parte en el cambio. Pero si queremos ir más lejos, debemos buscar la historia de la alteración en la historia de los tiempos. La aprenderemos en la historia del pueblo inglés, que, durante un largo período, gimió bajo el peso opresivo de los monopolios; pero que se emancipó y, más tarde, aunque lentamente, comenzó a reflexionar imparcialmente sobre la ventaja de estimular a los hombres de genio al esfuerzo, con la esperanza de tener un derecho de propiedad sobre las producciones de sus propias mentes. La ley cambió cuando las opiniones de la nación sobre los efectos económicos de la maquinaria se hicieron más claras, y cuando el gran valor de las adiciones a las viejas manufacturas fue debidamente apreciado. Si ésta fuera una buena ocasión para entrar en detalles, podría demostrarse fácilmente que el espíritu de las decisiones legales sobre el tema de la ley de patentes ha cambiado materialmente incluso desde la época de Lord Kenyon. Sin embargo, todavía queda mucho por hacer en una época en la que, por término medio, se conceden casi 200 patentes cada año, mien-

tras que, hasta el final del reinado de Jorge II, nunca más de veinticuatro; y cuando la antigua ley está casi superada por el talento inventivo del país, ayudado, entre otras poderosas causas de la productividad nacional, por la creciente rapidez y difusión de nuevas ideas, a través de nuestras publicaciones periódicas, y por la facilidad de las relaciones personales, acercándose, incluso en el presente año, a lo que, hace un año, habríamos considerado fabuloso.

Otro ejemplo del cambio de principio, efectuado sin la intervención de la legislatura, es exhibido por la ley de calumnia. Un estudiante, tomando sus puntos de vista de la ley de algunos libros antiguos, que en muchos otros puntos serían las autoridades de más peso a las que podría recurrir, leerá, que todas las palabras admiten una doble construcción, mitis y asper (como dicen los libros), suave y áspera. Además, leerá que cuando las palabras se refieren a un hombre del rango de la nobleza, se les debe dar una interpretación áspera, debido a los celos con los que, según se dice, la ley considera el honor de los pares. Por temor a que cualquier mancha o telaraña se adhiera a lo que Burke llama el capitel corintio del edificio de la constitución. Para dar una idea de lo que se entiende por una interpretación aproximada de las palabras, puedo citar el ejemplo de un proceso por traición en el reinado de Eduardo IV, cuando un hombre llamado William Walters, que regentaba la Taberna de la Corona en Cheapside, fue ahorcado, empalado y descuartizado por decirle a su hijo pequeño, para que se callara, que algún día le haría heredero de la Corona.

Pero cuando las palabras se utilizan con respecto a cualquier persona por debajo del grado de nobleza, se dice que se les debe permitir una interpretación suave. Por ejemplo, cuando un hombre llamaba a otro "asesino", se sostenía que debía entenderse que quería decir "asesino de liebres". Se dictaminó que "un comerciante quebrado" significaba "un comerciante afligido por una ruptura" o, como lo expresa el juez Dodderidge, "un estallido del vientre". Un hombre que decía de otro que era "un ladrón" se consideró, en una interpretación suave, que sólo había insinuado que "había robado el corazón de una bella dama". "Y, en un caso, aunque después de mucho debate se determinó que era procesable decir de un abogado: "No sabe más de leyes que un ganso", el Tribunal quiso que se entendiera que no se pronunciaban sobre otro cargo de la declaración del demandante, en el que acusaba al demandado de decir de él: "No sabe más de leyes que el hombre en la luna".

En la actualidad, está establecido por abundantes autoridades que las palabras, ya se utilicen con referencia al Rey en su trono o al súbdito más humilde, deben recibir la misma interpretación, la del significado natural y obvio que transmiten a las personas que las escuchan. Y la ley no conoce ninguna regla de interpretación sobre este tema, sino la que todo jurado de entendimiento sencillo y bueno extraería para sí mismo. Pero, caballeros, ¿cómo se ha visto afectada esta sorprendente alteración de la ley? No por la legislatura, ciertamente. Debemos buscar este cambio de la interpretación suave a la razonable en el cambio de las costumbres nacionales y en el progreso de la civilización; cuando la felicidad del hombre social, e incluso su pan de cada día, pasó a depender menos de la tierra o de los metales preciosos de

los que era dueño, que de ese tesoro del carácter, cuya sustracción nada enriquece al despojador, mientras que hace al perdedor “pobre de hecho”. “Debemos buscar el origen, tanto de la construcción suave como de la severa, y el posterior abandono de ambas, en la singular historia de esa legislación judicial a la que debemos la mayor parte de nuestro derecho consuetudinario, y que, en relación con el tema que nos ocupa, comenzó a ejercerse por primera vez en el reinado de Eduardo III, pero fue suspendida posteriormente hasta el reinado de Eduardo III. pero que luego fue suspendida hasta el reinado de Enrique VIII, cuando revivió, no sin algún tinte impuro de los documentos del Tribunal del Start Chamber⁴⁵. Esa legislación judicial, hija de la necesidad y el sentimiento públicos, a la que la nación debe la mayor y mejor parte de su derecho; cuyos primeros pasos fueron a menudo imbéciles, fluctuantes, arbitrarios y parciales; pero su progreso más maduro generalmente revelará la filiación, ya que expresa los sentimientos de un pueblo reflexivo y humano.

Pero al trazar la historia de nuestra jurisprudencia, el estudiante debe cuidarse especialmente de aquellas decisiones por las que la naturaleza humana debe lamentarse, ya que proporcionan los registros más humillantes de su propia debilidad. Decisiones que llevan el sello no de las costumbres incivilizadas y las oblicuidades intelectuales de la época, sino de sus pasiones. ¿Qué peso pueden tener las sentencias de los tribunales sobre cuestiones relacionadas con los juicios de las desafortunadas personas acusadas del complot papista, en una época en la que la razón, el argumento, el sentido común y la humanidad común perdieron toda influencia sobre el pueblo inglés? ¿Estaba la mente de un juez preparada para decidir una cuestión de derecho a favor de los prisioneros, en un momento en que se vio tan arrastrado por el torrente de la frenesí popular como para dirigirse a un jurado en estos términos: “Disculpadme, señores del jurado, si estoy un poco acalorado. Cuando los peligros son tantos, y los asesinatos tan secretos, cuando el rey está en peligro, y la religión en juego, ¿es mejor, caballeros, estar caliente aquí, que en el campo de Smith?”

Qué peso tienen las decisiones sobre puntos legales que se produjeron en los juicios de los Regicidas, cuando la impetuosa reacción del sentimiento leal, que caracterizaba el temperamento de la época, pudo llevar a un juez a comenzar su acusación al jurado diciendo: “Ahora vais a preguntar por la sangre, por la sangre real, por la sangre sagrada, sangre como la de los santos bajo el altar, clamando “quousque Domine”. Esta sangre clama por venganza y no será aplacada sin un sacrificio sangriento. Aquel, señores del jurado, que oculta o favorece la culpa de la sangre, deliberadamente y a sabiendas la toma sobre sí mismo, y sabemos que desde el tiempo en que los judíos dijeron, ‘que su sangre sea sobre nosotros y nuestra descendencia’, ha continuado sobre ellos y su posteridad hasta el día de hoy”.

⁴⁵ En español sería “la cámara estrellad o Cámara de las estrellas”. Se trataba de un Tribunal ubicado en el Palacio de Westminster, que se fundó en 1487 y se abolió en 1641 y, fundamentalmente, juzgaba los casos de traición y calumnias.

Hay, sin embargo, otra clase de decisiones en nuestros libros, contra las cuales el estudiante debe ser advertido, por ser aún más desacreditables para la ley. Son los actos manifiestos de una conspiración, entre nuestros reyes y los jueces del país, contra los justos derechos del pueblo, que existió en los oscuros tiempos de la libertad inglesa. ¿Qué diremos de la autoridad debida a las decisiones relativas a los grandes casos del dinero de los barcos, los estatutos de la City de Londres o la vida de Sydney, cuando sabemos que los jueces fueron arbitrariamente destituidos y otros sustituidos, con la expresa intención de llevar a cabo estas enormidades legales obedientemente a la voluntad de los déspotas que las instituyeron?. Fue en el juicio político de uno de estos traidores a la constitución, el juez Crawley, en el reinado de Carlos I, que Waller lo denuncia como “un hombre cuya educación en las posadas de la corte, su práctica constante como consejero y su experiencia como juez, consideradas con el daño que había hecho, hacían parecer que su progreso a través de la ley había sido como el de un espía diligente a través de un país al que pretendía conducir a un enemigo”. “Y el honesto Marvel no hablaba sin hechos notorios en el reinado de Carlos II ante él, cuando dijo: “Lo que el consejo francés, las fuerzas permanentes, los sobornos parlamentarios, los juramentos nacionales y todas las demás maquinaciones de hombres malvados no habían sido capaces de efectuar, fue más compendiosamente actuado por doce hombres de escarlata”.

Y, sin embargo, las infracciones de todas las normas de la ley y la justicia cometidas por estos hombres audaces y malos son tan palpables a la vista, que hay menos peligro de que el estudiante sea engañado por ellos que por otra descripción de aberraciones legales de una naturaleza más latente y procedentes de una fuente más pura. En cuanto a lo cual, es muy de lamentar que muchos de los jueces más ejemplares parezcan, en algunas ocasiones, inconscientemente haber dado un sesgo a la ley, como consecuencia, como parece, de haber sido llevados demasiado lejos por un sentimiento natural de respeto y gratitud por el poder que los hizo lo que son; y tal vez por un sentido, que dependía principalmente de ellos, para dar protección y energía a la sabiduría rectora de los gobernantes contra la fuerza bruta de la multitud. Este es un defecto, que es sorprendente cuán raramente es imputable a las decisiones del Tribunal Inglés; los rastros ocasionales de los cuales, sin embargo, serán permitidos por los abogados que coinciden totalmente con Lord Bacon en pensar, “que un juez siempre popular es una cosa deforme, y que los aplausos son más adecuados para los jugadores que para los magistrados”.

Un ejemplo de lo que estoy diciendo se encuentra en las conferencias sobre la Petición de Derecho. Es bien sabido que esas conferencias fueron gestionadas principalmente por parte de los Comunes por dos abogados, que por ello han contraído una deuda duradera de gratitud de la nación inglesa con su profesión, Sir E. Coke y Selden. En el transcurso de estas conferencias, los juristas de la Corona adujeron un *argumentum ad hominem* contra Sir E. Coke, en el sentido de que, cuando era Presidente del Tribunal Supremo, emitió una opinión particular en el Consejo, que repugnaba a las doctrinas que él defendía. Sir E. Coke no trató de eludir el argumento,

sino que reconoció cándidamente que cuando era Presidente del Tribunal Supremo y emitió la opinión en cuestión, se había contentado con lo que encontró en Staunford, un escritor sobre la prerrogativa; y que no sintió, en ese momento, suficiente simpatía por las libertades del sujeto, para inducirlo a mirar más profundamente: que circunstancias recientes le habían dado desde entonces un interés más vivo por los derechos populares; que había acudido a sus libros y que ahora estaba dispuesto a demostrar que su opinión anterior era errónea y que el error de Sir E. cuando era Jefe, el error se debía a su propio descuido. La inclinación de Coke del lado del poder, de la Justicia, era tal, que podía así dormir sobre las justas reclamaciones del pueblo, sin embargo, no era a sabiendas un juez de tiempo de servicio, como prueba de lo cual, perdió su alto cargo, porque no se convertiría en el instrumento de un monarca arbitrario.

Sin embargo, estas visiones históricas de la ley sólo se introducirán incidentalmente y en subordinación al objeto principal del curso, que es el negocio legal de la actualidad: porque deseo que se entienda particularmente que aunque la presente ocasión no requiere que diga mucho sobre la naturaleza de este negocio, ya que requiere poca explicación en una conferencia introductoria, sin embargo, que los otros asuntos sobre los que me he extendido más esta tarde, sólo tendrán una pequeña proporción con él, en la distribución del curso. Con vistas a una explicación práctica de este asunto jurídico cotidiano, y con el fin de proporcionar una variedad abundante a aquellos caballeros que hayan asistido a un curso anterior; la atención del estudiante se dirigirá perpetuamente a los juicios que estén pendientes; a los casos que se presenten para su discusión en los Tribunales de Westminster Hall; a los juicios en nisi prius en Londres, o en los assizes; a los casos en el tribunal de la corona, y a las apelaciones en los cuartos de sesión.

Y, de este modo, se intentará mostrar, haciendo referencia a hechos del momento, los deberes del abogado en la preparación de las causas para la decisión, y del abogado en la conducción de las mismas. Y espero que los caballeros que deseen estar especialmente satisfechos con este tema, echen un vistazo a la forma ordinaria de dar conferencias, lo que siempre pueden hacer dirigiéndose a mí o a cualquier miembro de la clase. Y tal vez debería añadir, como ejemplo de lo que digo, que muchos de los caballeros presentes recordarán que el año pasado di seis conferencias exclusivamente sobre puntos prácticos del circuito de primavera. Se comprenderá la utilidad de estas conferencias, si se reflexiona que para recopilar los puntos tratados en ellas se requeriría una diligente asistencia al tribunal durante ocho o nueve horas al día durante cinco o seis semanas. Además, la mayoría de estos puntos se perderían para muchas personas, por falta de la experiencia necesaria para percibirlos; y la mayoría de ellos serían imperfectamente comprendidos, a menos que fueran explicados por una persona que tuviera acceso a los escritos y documentos de las causas.

Y al mencionar que, durante el circuito de primavera, suelo dedicarme a recopilar los puntos más recientes del día, que luego puedo detallar y comentar a la clase, espero, y de hecho tengo ciertas expectativas, de que durante mi ausencia de la

ciudad, el peso que los sentimientos de los estudiantes de Derecho deben tener en la opinión pública del mundo jurídico, actúe como un incentivo para que los caballeros favorezcan a la Universidad con una, dos o más conferencias sobre temas profesionales a los que hayan dirigido especialmente su atención. Y, además de esto, sé que el consejo está ansioso por ofrecer muchos estímulos a los caballeros que den cursos cortos sobre ramas del derecho que estén dentro de su propia experiencia práctica. Digo esto, refiriéndome más particularmente a los estudiantes que no toman parte en lo que podría llamarse los asuntos privados de la clase; porque me han dicho aquellos que han tomado un vivo interés en los exámenes, que han encontrado abundante ocupación durante el Circuito de Primavera en revisar sus notas y leer hasta las conferencias anteriores. Y ahora, antes de despedirme por esta noche de esos jóvenes abogados que espero encontrar casi todos los días en este lugar, permítanme felicitarlos por la profesión que han elegido. Esta elección demuestra en ustedes una energía de carácter superior a la que anima a la mayoría de los jóvenes. Habéis desafiado para vosotros una elevada posición en la sociedad, desde la cual llamáis a los que os rodean a confiar a vuestro cuidado sus más queridos intereses, su propiedad, sus vidas y su libertad, la felicidad de sus familias, su propia buena fama.

Por lo tanto, no sólo tenéis ante vosotros el incentivo de los más altos honores y recompensas que vuestros agradecidos compatriotas pueden conceder, en recompensa por los eminentes servicios que os comprometéis a prestarles; sino que también debería estimularos la reflexión de que el público puede contar con justicia las horas de vuestra industria o vuestra negligencia, como las causas de sus propias bendiciones o desgracias.

Algunos de ustedes, a quienes me dirijo, pueden haber sido dotados con esos raros poderes de oratoria que el Cielo reparte con una mano parcial, con el fin de preservar, en un mundo sin listas, los derechos primordiales de la justicia sobre cualquier otro sentimiento humano. Espero que los temas que aquí se someten a vuestra consideración, los ejemplos de grandes hombres que se os presentarán y los enérgicos esfuerzos de vuestros compañeros estudiantes en su sociedad jurídica, os sirvan de incentivo para fomentar las semillas de grandeza que encontráis en vuestro genio. Y feliz será esta Universidad de haber contribuido, a través de vuestros medios, al renacimiento, en nuestros días, de la sublime simplicidad de Atenas, y de la feliz fecundidad de la elocuencia romana.

Para una mayor parte de vosotros, sin embargo, puede ser satisfactorio reflexionar que el público, siempre un justo apreciador del mérito, ha conferido, en numerosos casos, la más exaltada reputación legal a muchos que nunca han aspirado a la gloria de los oradores. La ciencia tiene sus coronas al igual que la elocuencia. Y siempre será una preocupación principal en este lugar, vigilar y ayudar al desarrollo de esos talentos lentos pero maduros, que devuelven con usura en la edad avanzada lo que niegan a la juventud; y a los que, por encima de todos los demás, la jurisprudencia de este país está profundamente agradecida. Y a todos los que se propongan asistir a las clases de derecho de esta Universidad. Debo decir que, aunque mi deber

para con usted requerirá mi trabajo incesante y mi estudio ansioso de sus diversas necesidades legales; sin embargo, no tendré por qué arrepentirme del tiempo que os he dado; pero tengo todos los motivos para regocijarme, si encuentro una tercera clase de ley, como ya he encontrado dos, que va al mundo con un acervo bien establecido de conocimientos jurídicos, una firme resolución de conservar, en su más alto nivel, esos sentimientos honorables que adornan y elevan la profesión, y un sincero propósito de promover la felicidad de la humanidad, dando a la ley inglesa cualquier mejora de la que sea susceptible, tanto en la sabiduría de sus principios, como en la pureza de su práctica.

Anexo III

Principios de Economía Política

J.R. MCCULLOCH⁴⁶

Traducción de

Don CIPRIANO MONTESINOS⁴⁷

Director general de Obras Públicas

Anotada por él mismo y por

Don PEDRO GÓMEZ DE LA SERNA

Prefacio

La primera edición de esta obra, publicada en 1825, era solo, con ligeras adiciones, una reimpresión del artículo que sobre Economía política apareció en el suplemento de la *Enciclopedia Británica*. El poco espacio que, por la naturaleza misma de la obra, podía dedicarse a aquel artículo, hizo que se limitase al simple bosquejo de los principios generales de la ciencia, precedido por una breve reseña de su historia, y que admitiese escasísimos ejemplos prácticos, resultado de la aplicación de los diferentes sistemas de medidas. Este defecto del primitivo artículo, tuvo poca mejora al volverle a publicar por separado la primera vez, limitándose, como antes, a una sencilla indicación de principios. Posteriormente, creímos que se aumentarían el interés y la utilidad de la obra, y que se aclararían más las doctrinas características de la ciencia, si se atendiese algo más a consideraciones prácticas, dando a conocer el efecto, que en ciertos casos producían sobre los intereses de la Sociedad, tanto la aplicación como el abandono de sus teorías. De aquí provino que la segunda edición, publicada en 1830 apareciese de naturaleza mucho más práctica que la primera; y que, al propio tiempo que tratásemos de simplificar las investigaciones teóricas, y hacer resaltar más y más los principios generales y las conclusiones, añadiéramos un capítulo acerca de la intervención del gobierno y diéramos gran extensión

⁴⁶ Andrew Amos, *An Introductory Lecture upon of Study of English Law*, London: John Taylor, 1830, pp.1-21. Texto traducido por Natividad Araque Hontangas.

⁴⁷ John Ramsey McCulloch, *The principles of Political Economy*, Madrid: Imprenta de M. Saiz y Gómez, 1855. Traducción por Cipriano Montesinos.

a aquellas partes que tratan de la aplicación de la ciencia, o de la influencia que ejercerían sus principios, si se adoptaran, sobre algunos de los ramos más importantes de la Economía nacional.

Varias ocupaciones han impedido hasta el día dar a luz una nueva edición, a pesar de hallarse agotada la de 1830, y el tiempo transcurrido al permitirnos hacer nuevas y más detenidas observaciones, nos ha convencido de que el Sistema de entonces es a todas luces el mayor. En esta edición, pues, se ha dado aún mucha mayor extensión a las partes prácticas, o sea a las investigaciones referentes a la influencia real, o probable, que sobre la riqueza y el bienestar de la Sociedad pueden tener los distintos sistemas de legislación económica. No debe ya, por lo tanto, mirarse esta obra solo como un ensayo destinado a trazar y dar a conocer los principios de la Economía Política, sino también como un bosquejo, imperfecto si se quiere, en que se exponen algunas de sus más importantes aplicaciones.

Bien conocemos que, al adoptar esta marcha, podría argüírse nos que traspasamos los verdaderos límites de la ciencia, usurpando el terreno del legislador y del publicista. Es verdad, la Economía Política y la política están tan íntimamente ligadas, y se mezclan y enlazan de tantos y tan diversos modos, que es a veces imposible considerarlas separadamente. Mr. Senior, que es el Defensor más diestro y distinguido de lo que podremos llamar el sistema estricto de Economía Política, dicque “que la riqueza y no la Felicidad” es de lo que tiene que ocuparse el economista. Pero, aún admitiendo que sea así, no puede contestarse éste, al explicar las circunstancias más favorables para la producción y la acumulación de riquezas, con dar a conocer la influencia de la seguridad de la propiedad, de la combinación y división de ocupaciones, y de la Libertad de la industria sobre dicha producción: si se detuviera aquí habría hecho poco más que anunciar algunas generalidades estériles, y por lo mismo de ninguna utilidad positiva. No basta dar a conocer la regla general, o el principio de que deba echarse mano en ocasión dada; lo verdaderamente importante es hacer ver el modo de rechazar las objeciones que pueden presentarse a la aplicación de dicha regla o principio; señalar sus límites, y calcular sus efectos y su influencia real en las prácticas. Todos admiten, por ejemplo, que la seguridad de la propiedad, a lo menos hasta cierto punto, es indispensable para la producción de riquezas; pero esta seguridad no debe limitarse a la sola Libertad de poder disponer a su arbitrio de la propiedad durante la vida; es además necesario que se permita a los individuos ejercer cierto grado de autoridad en el destino que ha de tener su propiedad, en el caso de que vengan a morir; y admitirlo esto, se sigue que las tan complicadas cuestiones de las condiciones de los testamentos, la influencia de la primogenitura y de las vinculaciones, comparada con el sistema de participaciones iguales y demás, entran por mucho en el círculo de las investigaciones de esta ciencia; teniendo el economista el deber de señalar los efectos de cada uno de los sistemas que pueden proponerse sobre la producción y distribución de las riquezas.

Fácil nos sería presentar numerosos ejemplos del modo con que esta ciencia abraza necesariamente investigaciones que a primera vista parecen salir de lo que

puede considerarse como sus límites naturales. Puede, por ejemplo, sentarse como regla general que, cuanto más tengan los individuos que atenerse a sus propios recursos, y cuanta menor sea la confianza que se les haga tener en circunstancias extrañas y accidentales, tanto más industriosos y económicos llegarán a ser, y tanta mayor será, por consiguiente, la suma de la riqueza pública. Pero, así como en la mecánica tiene el ingeniero que tomar en cuenta el roce y la Resistencia de la materia, es también mucho más necesario que el economista recuerde que no tiene solo que habérselas con la materia bruta, sino con hombres que gozan de ciertos privilegios políticos, y están dotados de sentimiento, pasión y preocupaciones. Así es que, aún cuando en abstracto sea cierto el principio que acabamos de sentar, el economista o publicista que tratase de aplicarlo en toda su extensión, en todo los casos y sin reparar en nada, estaría mejor en una casa de locos que en el bufete del pensador. Cuando gran número de operarios se queda sin trabajo, es preciso venir a sus Socorro de algún modo; y por tanto, las diversas cuestiones que se suscitan sobre proveer de grado o por fuerza el mantenimiento de los pobres, son tan necesariamente parte de esta ciencia como las teorías de la renta y el de las ganancias.

Es también evidente que todas las difíciles cuestiones relativas a la influencia que sobre la producción de la riqueza pública ejercen los empréstitos y las contribuciones, entran en el círculo de la ciencia y forman una de las partes más interesantes. No hemos podido dotar a nuestra obra del interés que le darían estas investigaciones, porque su plan y límites nos han impedido tratar del sistema tributario; pero nos anima la esperanza de poder, antes de mucho, entrar en investigaciones que tanto merecen la atención pública.

También disentimos de Mr. Senior en cuanto a que el economista, como dice, “no debe dar un solo consejo” y que “su oficio no es el de recomendar o disuadir, sino el de esponer principios generals. Esta es, sin duda, una parte de su obligación; pero no Podemos de modo alguno convener en que esa es toda su obligación, ni aún siquiera su mayor parte. Nos parece, por el contrario, que el economista está en el deber, tanto como el publicista, o cualquiera otro, a disuadir, censurer o alabar, siempre que para ello encuentre causa suficiente. Al tratar por ejemplo, de la influencia de las restricciones, ¿por qué no ha de censurar aquellas que, encadenando ciertas industrias, impiden la producción de riquezas? ¿Y no ha de alabar las medidas y los ministros que destruyen semejantes retriicciones? El economista que se limitase a la mera enunciación de principios generals, o verdades abstractas, haría tan bien en dirigirse a un pueblo salvaje como a un público ilustrado. Si quiere hacer algo más que declamar; si quiere hacer algo de beneficio de alguna clase de sus conciudadanos, tiene que dejar a un lado todo racionio sobre generalidades, y dar a conocer la extensión del mal inferido a la comunidad por no haberse seguido sus principios, los medios de realizar del mayor modo possible su aplicación, y las ventajas que producirá. Esta ciencia tiene también fase práctica y fase teórica, y el economista renunciará a la mayor parte de sus funciones, si no llama la atención pública hacia todas aquellas instituciones y reglas que, bien examinadas, le parezcan ser perjudiciales al

foment de la riqueza y Felicidad públicas. No obrando así, no pasará de ser un mero ideólogo, de cuyas especulaciones hará el país, y con razón, poco o ningún caso.

En otro lugar hemos tratado de distinguir la *política* de la Economía Política, y aquí observaremos tan solo que, aún cuando no pertenezcan a los economistas todas las investigaciones acerca de la constitución y carácter de los diferentes gobiernos, es deber suyo examinar las leyes, y reglamentos que parezcan, directa o indirectamente, influir en la producción y distribución de las riquezas. Tal vez convenga que no dé su opinion en cuanto a la conveniencia de medidas que envuelvan varias consideraciones; pero, si con entera imparcialidad enseñan la influencia de estas, bajo el punto de vista económico, dando a conocer sus consecuencias probables sobre la riqueza y el bienestar del pueblo obran en su mismo terreno, y se hacen acreedores al agradecimiento de su patria.

Nos parece que Mr. Senior, además de estrechar indebidamente los límites de la ciencia, privándola de toda su utilidad práctica, se equivoca en cuanto a la naturaleza del testimonio en que se fundan sus principios y conclusiones. Asegura hoy, que los datos en que se apoyan los principios generals de la Economía Política pueden enunciarse en muy pocas sentencias, o aún major en muy pocas palabras; y que toda la dificultad está en sacar las deducciones. Pero así como convenimos en la dificultad de sacar deducciones exactas, dudamos mucho que los principios generals puedan enunciarse con la facilidad que pretende Mr. Senior. Así entra, entre otras, como principio general, o más bien como un axioma, que suponiendo que permanezca estacionaria la capacidad del labrador, el emplear mayor trabajo en las tierras contribuiría, en general, a que sea menos el product. Pero, aún siendo, como es, cierta esta proporción, no lo es menos que los conocimientos agrícolas, jamás permanecen estacionarios, ni por el más pequeño espacio de tiempo; y que su aumento puede ocultar, por un tiempo cualquiera dado, la menor fertilidad de los terrenos de que el progreso de la civilización nos obliga a echar mano. Sería a la verdad, fácil hacer ver que las peores tierras que se labran en el día en Inglaterra, producen más por fanega, y aún más hacienda una compaación de gastos, que las mejores tierras en los tiempos de los Estuardos y Enriques. No vale, pues, decir que la ciencia se funda en ciertos principios: indudablemente forman estos parte de sus cimientos; pero como existen otros, que los modifican en cierto grado, los únicos principios de valor intrínseco son los que se deducen de la combinación de unos y otros; o en otros términos: en los fenómenos que el progreso de la Sociedad nos presenta real y verdaderamente. *“No basta, como dice Mr. Say, partir de los hechos; es preciso colocarse en ellos, seguirlos, y comparar incesantemente las consecuencias que se deducen con los efectos que se observan. Para que la Economía Política sea verdaderamente útil, no debe enseñarnos, aún cuando sea por medio de racionios exactos, y partiendo de principios ciertos, lo que necesariamente ha de acontecer; debe hacernos ver de qué modo lo que realmente acontece es consecuencia de otro hecho verdadero. Debe descubrir la cadena que los enlaza, hacienda siempre notar, por medio de la observación, la existencia de dos puntos en que se une la cadena de los racionios.”*

En tesis general, la libertad de comercio entre las naciones es mutuamente ventajosa; y siendo esto así, debemos creer, mientras no se pruebe lo contrario, que toda tendencia a rentringir el comercio es inconveniente. Con todo, es indudable que existen casos, aunque pocos a la verdad, en que cuidarían muy poco las naciones de sus intereses permitiendo la libertad absoluta de tráfico con sus vecinos. Supongamos por un momento que gozaramos del monopolio de suministrar el carbon de piedra a los demás pueblos; nada difícil sería hacer ver la conveniencia en política de prohibir absolutamente o imponer un alto derecho en la exportación de este artículo para aumentar la riqueza y seguridad nacional, y lo mismo puede decirse en otros mil casos.

La historia reciente de la teoría de la población nos presenta un ejemplo vivo del abuso de los principios generales, o más bien de la locura de edificar exclusivamente sobre unos principios, sin tomar en cuenta los contrarios, que pueden tal vez eclipsarlos en parte o en todo. El principio de la propagación o incrementos, según lo explicar Malthus, y más recientemente el Dr. Chalmers, parecía constituir un obstáculo insuperable a todo adelanto permanente en la condición de la Sociedad, y condenar la mayoría de la especie humana a un estado de desamparo casi absoluto. Pero investigaciones más profundas han dado a conocer que las deducciones que de este principio sacaron los autores, a que nos referimos, están en complete discordancia con la experiencia; la cual nos enseña, que el aumento demasiado rápido de la población está casi siempre impelido por la influencia de principios, que nacen del aumento mismo; que se ha efectuado una gran mejora en la condición del pueblo en todos los países, y con especialidad en aquellos donde la población ha aumentado con mayor rapidez; y que, lejos de ser opuesto a las mejoras, debemos en realidad al principio del aumento la mayor parte de nuestros goces y comodidades, y el progreso constante de las artes y la industria.

La verdadera dificultad no consiste, pues, en discutir puntos relativos a esta ciencia, en la exposición de principios generales, o en sacar de ellos deducciones lógicas, sino en descubrir los principios secundarios o moderadores, que están en acción constante, y en concederles la parte de influencia que realmente poseen. Los alimentos son indispensables para la subsistencia, y puédese, por lo tanto, sentar como principio general, que esta necesidad por un lado y por otro la dificultad de procurárselos, tienden a hacer que todos los hombres se mueran de hambre. Tales y tan Fuertes son con todo las influencias contrarias, que ni un individuo en 10.000 se muere de necesidad; y siendo esto así nos creemos autorizados para decir que bien poco valdría una ciencia que dejase de tomar en cuenta tales influencias.

En diferentes partes de esta misma obra hemos tenido ocasion de lamentarnos de que los testimonios, a que nos es dado Apelar, no sean suficientes para permitirnos llegar a conclusiones ciertas en algunas de las cuestiones más importantes, que envuelve la aplicación de la ciencia. En general, Podemos predecir con bastante confianza los resultados más inmediatos que se obran, o se adopta cualquier nuevo sistema de medidas; pero es en sumo grado difícil, tal vez del todo imposible, predecir sus consecuencias remotas sin una larga experiencia, por cuanto, faltando

ésta, nos vemos necesariamente en completa oscuridad por lo que respecta a la naturaleza o influencia de los principios moderadores, que nacerían, a no dudarlo, del cambio. A pesar de las altas pretensions de los publicitas y economistas, creemos que algunos de los ramos más interesantes de la ciencia que profesan, son muy mal comprendidos, y que el gran arte de aplicarlas a los negocios del género humano, a fin de que produzcan la mayor suma possible de bien permanente, ha adelantado poco, habiendo apenas en nuestro entender salido de la infancia. *Initiatos nos credimus dunc in vestibulo eramus*. Ni debemos alucinarnos de esto al considerer las circunstancias tan diversas en que en el día se encuentra la Sociedad, de las en que se encontra antiguamente y la falta consiguiente de experiencia applicable al caso. Las *Leges Legum*, a que según Bacon podemos Apelar, paea saber *quid in singulis legibus, bene aut perperam positum, aut constitutum sit*, tiene aún que averiguarse en mucha parte. Por humillante que sea confesarlo, la verdad es que, por falta de conocimientos, están aún casi por resolver no pocos de los problemas más interesantes de la legislación industrial; y forzoso será dejar a los economistas de generaciones venideras, el perfeccionar la parte teórica y completer o modificar la parte práctica de la ciencia, ayudados indudablemente con el testimonio de principios que aún no se han devuelto u observado.

Por más que discutamos, empero, con Mr. Senior del modo de minar los principios de la ciencia, y el modo de aplicarlos a los asuntos de la vida, convenimos con él cordialmente en cuanto a dicho acerca de los deberes de los que tratan de explicar sus principios o del modo de explicarlos: "Ocupado como está en una ciencia, en que la ignorancia o el error pueden producir daño tan grave y transcendental, se halla obligado como el jurado, a exponer la verdad con arreglo a las pruebas, sin permitir que las simpatías hacia la indigencia, el horror hacia la avaricia, la veneración a instituciones existentes, la antipatía a los abusos actuales, el amor de propularidad, de paradoja o de sistema le retraigan de exponer lo que juzgue verdadero, o de dedudir de los hechos consecuencias legítimas."

Nos hemos esforzado por conducir nuestras investigaciones, guiados por un íntimo convencimiento de las obligaciones expuestas con tanta fuerza en el párrafo que acabamos de transcribir. Con todo, tratándose de un asunto, que ofrece ya por sí tantas dificultades, en que las pruebas y testimonios se contradicen a veces, y son cuestionables otras, desconfiamos de haber sido siempre bastante sagaces para llegar a la verdad. Hemos hecho, empero, lo posible para evitar el error; y aún cuando siempre que la ocasion lo ha exigido, no hemos titubeado en hablar con la mayor libertad acerca de las instituciones, sistemas y opinions que pasamos en revista, no creemos que en circunstancia alguna hayamos dejado que sentimientos personales o prevenciones políticas fuercen nuestro juicio.

History of higher education in Ukraine between Sovietization, linguistic discrimination and internationalization (1890–1972)^{*}

Historia de la enseñanza superior en Ucrania
entre la soviétización, la discriminación lingüística
y la internacionalización (1890-1972)

Dorena Caroli
University of Bologna
ORCID ID: 0000-0002-8288-8810

Recibido: 03/06/2024

Aceptado: 14/10/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9094

Abstract: This article aims to reconstruct the main aspects of the development of the Ukrainian system of higher education from its birth to the 1970s. It provides an overview of the historiographical debate, covering not only higher education but also the role played by intellectuals and the history of nationalities. After an introduction describing the history of higher education in the Ukrainian territories during the modern period, the article is divided into four parts analyzing, respectively, the development of higher education from its start in the modern

Resumen: Este artículo pretende reconstruir los principales aspectos del desarrollo del sistema ucraniano de enseñanza superior desde su nacimiento hasta la década de 1970. Ofrece una visión general del debate historiográfico, que abarca no sólo la enseñanza superior, sino también el papel desempeñado por los intelectuales y la historia de las nacionalidades. Tras una introducción en la que se describe la historia de la enseñanza superior en los territorios ucranianos durante la época moderna, el artículo se divide en cuatro partes en las que se analiza, respecti-

^{*}The author is grateful to the anonymous peer blind reviewers for much valuable advice.

era to the last decades of the nineteenth century, before Ukraine's existence as a nation-state; the reform of higher education after the October Revolution until World War II, with reference to the Soviet system; the impact of World War II on these reforms; and the role of UNESCO's European Centre for Higher Education (from 1972). This makes it possible to grasp the salient stages of a development that thanks to the succession of governments was very complex and was also marked by internal tensions and nationalist overtones.

Key words: history of higher education, historiography, UNESCO-CEPES, Ukraine, nineteenth century, twentieth century.

vamente, el desarrollo de la enseñanza superior desde sus inicios en la era moderna hasta las últimas décadas del siglo XIX, antes de la existencia de Ucrania como Estado-nación; la reforma de la enseñanza superior tras la Revolución de Octubre hasta la Segunda Guerra Mundial, con referencia al sistema soviético; el impacto de la Segunda Guerra Mundial en estas reformas; y el papel del Centro Europeo de Enseñanza Superior de la UNESCO (a partir de 1972). Ello permite captar las etapas más destacadas de una evolución que, gracias a la sucesión de gobiernos, fue muy compleja y estuvo marcada también por tensiones internas y tintes nacionalistas.

Palabras clave: historia de la enseñanza superior, historiografía, UNESCO-CEPES, Ucrania, siglo XIX, siglo XX.

Introduction

The history of Ukrainian institutions of higher education is unusual because, unlike the situation in other European countries since the end of the nineteenth century, it does not concern those territories that earlier coincided with today's nation. It is only in the last thirty years that unstable borders, whether political, cultural or ethnic, have matched national ones. Indeed, it can be said that Ukraine's current borders (May 2024) coincide only with those delineated after World War II, albeit with due caution concerning, for example, Crimea.

Ukraine has attracted increasing attention since the beginning of the Russia-Ukraine conflict and especially since the invasion by Russia on February 24, 2022. This country was the second largest republic in the former Soviet Union and is also the largest country in Europe. In many Soviet-era sources, Ukraine is likened to the republics of Belarus and Moldova, given their European and Slavophone elements, and it has often been compared with them in terms of the development of their higher education systems.

The history of Ukraine has been characterized by the presence of geographic areas that were subject to different political and cultural influences, with the western area being dominated by several forces. Precisely because of this geographical location, it has always been characterized by a strong multiethnic component and by multilingualism or bilingualism, elements that have influenced its educational system. A study by Wolfgang Mitter highlights these aspects, which contributed to the escalation of tensions in-

side Ukraine and between Ukraine and Russia in the decades following the proclamation of Ukrainian independence and the development of a higher education system¹.

This article aims to present research into the Ukrainian education system from its emergence until the Soviet phase, while at the same time providing an in-depth study of a particular body of sources that shows the specific nature of the higher education system in a former Soviet republic on the threshold of perestroika.

The first part presents the birth of institutions of higher education in the modern age, from the late nineteenth century until the fall of Tsarism. The second part deals with the reforms of the Soviet period. The Bolshevik Revolution of 1917 and the advent of the Soviet regime did not immediately bring about Soviet reform in Ukraine; until 1922, its education system was separate from the Soviet system for almost a decade, until the beginning of Stalinism. Sovietization, which took place after World War II, must be related here to the policy on nationalities that the Soviet regime developed in the interwar period, thus highlighting the contradictory aspects of the so-called Ukrainization policy². The third part deals with the impact of World War II, during which part of Ukraine's territories were not only occupied by the Nazis but also underwent special administration, and the immediate postwar period, which marked the beginning of the resumption of international contacts. The fourth part sheds light on the fact that Ukrainian reform constituted a special case during the Cold War.

Because of its history and geographic location, the Ukrainian education system, along with those of other Soviet bloc satellite countries in Central Europe (Poland, Czech Republic, Slovakia, Slovenia, Romania, Serbia and Hungary) and Eastern Europe (Ukraine, Estonia, Lithuania, Latvia and Moldova), was influenced by the educational policy of the decentralized office of UNESCO's European Centre for Higher Education (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur, hereafter CEPES). This also served as a collection point for documentation, thus allowing the first steps towards improving the higher education system in Central Europe. CEPES documentation is used here to reconstruct how UNESCO's education policy sought to bring countries out of isolation, thus helping to prepare the ground for the perestroika.

¹ Wolfgang Mitter, "Internal conflicts in Ukraine and their impact in education," in *The Political Function of Education in Deeply Divided Countries*, ed. Theodor Hanf (Baden-Baden: Nomos, 2011): 61-72.a

² Kenneth C. Farmer (ed.), *Ukrainian Nationalism in the Post-Stalin Era: Myth, Symbols and Ideology in Soviet Nationalities Policy* (The Hague, Boston and London: Martinus Nijhoff, 1980).

ka that was initiated in 1985. However, these documents, often gathered by officials and relating to conferences, do not bring out the main aspects of the Ukrainian system.

The cultural changes of the 1970s emerge with greater nuance in studies that were produced by Ukrainian intellectuals who opposed the Soviet regime and were hit by waves of arrests in Ukraine. In particular, the collection of writings by Viacheslav M. Chornovil (1937-1999), a journalist and dissident imprisoned several times by the Soviet regime (1967-1969), and later a statesman and political leader in sovereign Ukraine, has been very significant³. He participated in the creation of the Manifesto written by leading Ukrainian intellectuals in 1995 that attempted to separate the Ukrainian history from the Russian and Soviet past and to search for a national post-soviet identity, with inevitable geopolitical repercussions for the twenty-first century.

Without claiming to be exhaustive, the analysis of historiography produced in different fields (relating to the history of the school system, higher education, politics, nationalities) provides an initial glimpse into the complexity of higher education reforms and their historical and political context.

1. On the banks of the Dnipro. The emergence of higher education in the territories of Ukraine (sixteenth-nineteenth centuries)

The history of higher education, which in the Ukrainian territories dates back to the sixteenth century, can be regarded as composing a large mosaic in which each institution is shaped by a very different educational culture – either religious faith and the humanistic tradition in Jesuit colleges or Orthodox beliefs in Orthodox fraternal schools. It is not a linear history but discontinuous, because from the mid-seventeenth century and for more than two centuries afterwards these territories were dominated by different parties; they underwent a nation-building process that led them to their current borders by the end of the nineteenth century.

Moreover, these territories, with the left and right banks of the Dnipro (right-and left-bank Ukraine) ruled by different powers⁴, were characterized

³ From 1976 he was a member of the Ukrainian Helsinki Group, which monitored human rights in Ukraine; *The Chornovil Papers*. Compiled by Vyacheslav Chornovil, "Introduction" by F.C. Barghoorn (New York, Toronto and London: McGraw-Hill Book Company, 1968, 1969).

⁴ The right (west) bank of the Dnipro River, corresponding to the modern-day regions of Vinnytsia, Zhytomyr and Kirovohrad, as well as the western parts of Kyiv and Cherkasy. Most of these regions remained in the Polish-Lithuanian Commonwealth until the late eighteenth

by the presence of different ethnic groups and inevitably by multilingualism. The Dnipro alone is a boundary line that could constitute an interesting case study concerning a comparative European history that focuses on local geographical entities⁵.

Although this geographical subdivision between the two banks of the river may be an oversimplification (because in some ways it later concerned the transboundary River Dniester), it makes it easier to understand the reasons why a multitude of educational institutions were founded for the elite, mainly Polish, on the right bank and the Russian elite on the left, while the Ukrainians were affected by strong discrimination, pushing many students to study at European universities. These two geographic areas were ruled by the Kingdom of Poland (right bank) and the Cossack Hetmanate (left bank); in 1654, Bohdan Chmel'nyč'kyj, leader of the Cossacks, and the Tsar of Russia, Alexis, stipulated the March Articles (also well known as the Pereiaslav Agreement) that guaranteed Moscow's protection. This peace, which recognized the Cossack Hetmanate (in Ukrainian the *Livoberežna Ukraïna*) as under Russian rule, had strong political implications.

The first higher institutions founded in the territories of Ukraine between the sixteenth and seventeenth centuries were Jesuit colleges, which promoted the spread of humanistic education for the local elite⁶. The most important institutions were the colleges in Jarosław (founded in 1574), Lviv (1608), Lutsk (1614), Kamianets-Podilskyi (1611), Vinnytsia, Bar, Brest, Peremyshl (1570), Pynsk (1633) and Kyiv (1647). To counteract the influence of Jesuits and Protestant schools and to preserve the Orthodox faith, from the 1580s Orthodox institutions began to offer a specific curriculum. Some scholars have reconstructed the history of these colleges, although they have encountered difficulties in finding archival sources. The first Jesuit college in Khyriv (Chyrów school) is an example of what happened when borders shifted. Initially located in the area occupied by the Austro-Hungarian Empire following the partition of Poland in the late nineteenth century, and for the Polish elite, it was within the borders of independent Poland from 1918 to 1939, from

century (Partition of Poland); the left (east) bank of the Dnipro, comprising the regions of Chernihiv, Poltava, Sumy and the eastern parts of Kyiv and Cherkasy.

⁵ See the recent debate presented by David Motadel in the following special issue "L'histoire européenne après le tournant global," *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 76, n. 4 (2021): 641-643.

⁶ Wasyl Lencyk, "Jesuits," in *Internet Encyclopedia of Ukraine* (The Canadian Institute of Ukrainian Studies, 1989). <https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CJ%5CE%5CJesuits.htm> (last access: May 11, 2024).

1944 the site was in the Soviet Union and from 1991 it has been in present-day Ukraine⁷. The case of the Kyiv-Mohyla Academy between the seventeenth and eighteenth centuries is also interesting. It assumed the “European” model for training the Ukrainian elite, “opening up to the ideological pluralism and culture of the Latin world”⁸. However, it was the first institution in the country that was to become Russia, as it was founded in Moscow in 1681.

During the seventeenth century, marked by the Treaty of Perpetual Peace (between the Tsardom of Russia and the Polish-Lithuanian Commonwealth, signed on May 6, 1686), the eastern portion of Ukraine came under Russian rule. In the part of Ukraine that was under the Cossack Hetmanate (coinciding with central Ukraine), the more important educational institutions were in Chernihiv (later it became a seminary) and Pereislav (in 1778 also a seminary). Charkiv was the first university (founded in 1805) in the Russian-ruled Ukraine [charged with the supervision of colleges (in Russian *Litsei*) in eastern Ukraine], while those colleges situated in right bank Ukraine came to be largely under Poland. In general, universities were responsible for colleges and institutions of higher education in the part that was under Russia’s control⁹.

The history of the University of Lviv, located in Galicia, also mirrors the political situation in the late nineteenth and early twentieth centuries. Ann Sirka has researched the history of the Ukrainian educational system in the Austrian province of Galicia and places its development in the context of Polish-Ukrainian relations¹⁰. In this region the two nationalities (Polish and Ukrainian) were about equal in numbers, but the Ukrainians were discriminated against under the Austro-Polish regime, because they lacked a landed nobility and urban middle class. Raising educational standards for the pea-

⁷ Beata Topij-Stempińska, “Memories of the Khyriv school kept alive by its students: sources and methodological contexts,” *Paedagogica Historica*, 55, n. 4 (2019): 608-625.

⁸ Yaryna Moroz Sarno, “L’Accademia Mogylana a Kyiv: cenni storici sull’istruzione europea in Ucraina,” *Annali di storia delle università italiane*, 27, n. 2 (2023): 3-16.

⁹ Dorena Caroli, “Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia,” *History of Education & Children’s Literature*, 7, n. 1 (2012): 341-388.

¹⁰ The Kingdom of Galicia and Lodomeria (that is, the Austrian Galicia and well known also as Austrian Poland, was a possession of the Habsburg monarchy in the region of Galicia. The crownland was established in 1772; the lands were annexed from the Polish-Lithuanian Commonwealth as part of the First Partition of Poland. In 1804, it became a crownland of the newly proclaimed Austrian Empire. From 1867, it was a crownland within the Cisleithanian or Austrian half of the dual monarchy of Austria-Hungary, which benefited from provincial autonomy until the dissolution of the monarchy in 1918.

sant population and training an educated national elite was perceived as a threat by the Polish ruling classes. Education thus became one of the main areas of conflict. The number of schools and colleges reveals that Poles were more educated than Ukrainians¹¹.

When the school founded by the Jesuits in Lviv in 1608 began to decline, it was rescued by Polish magnates. As has emerged from a recent reconstruction,

After repeated requests, on January 20, 1661, King Jan II Kazimierz signed a charter granting the school under the auspices of Lviv Jesuit Collegium, 'the honour of the Academy and the title of the University' with the right to teach all university subjects and to confer degrees of bachelor, licentiate, master and doctorate. However, immediately after signing the charter, the creation of the Academy was strongly opposed by Cracow University and some influential officials. Despite the obstacles, the studies in Lviv University were conducted on the model of other European academies. Later in 1758, Polish King Augustus III approved the charter issued by Jan II Kazimierz on January 20, 1661. From its founding until 1773, Lviv University was completely under the control of the Jesuit Order and it was subordinated to the Jesuit General in Rome¹².

In 1784 the Austrian Emperor Joseph II considered the university an institution of higher education for newly acquired territory when Poland was partitioned (Austria acquired Galicia in 1772). According to Emperor Francis II and his minister of foreign affairs, Klemens von Metternich, this meant that the Ukrainian (and the Polish) language had no place in the university. In 1871, the German character of Lviv University was changed for a Polish one, thus undermining career prospects for young Ukrainians. The request by Ukrainians for a separate university in Galicia was the cause of Ukrainian-Polish conflicts. In the late nineteenth century, the Ukrainians made repeated attempts to gain cultural and educational concessions before the Viennese Reichstag bypassing the Polish-dominated Diet; "the historic causes can be traced to the nationality relationships in the supernational Austro-Hungarian monarchy"¹³.

During the 1890s, the need for a national university indicated that cultural and scientific institutions were fully engaged in the idea of a nation: "The Shevchenko Scientific Society had in its ranks members who would

¹¹ 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).

¹² Sirka, *The Nationality*; but also see a more up-to-date analysis: *Lviv University History*, <https://lnu.edu.ua/en/about/university-today-and-tomorrow/history> (last access: 21.09.2024).

¹³ Sirka, *The Nationality*, 136-141.

have been qualified candidates for posts at the new University. In addition, there were Ukrainian professors teaching at Universities in Prague, Graz, Chernihiv and Zagreb, not to mention those in Eastern Ukraine and Russia". Furthermore, a separate university would have various advantages for society at large and education specifically. First of all,

a Ukrainian university was seen in terms of a training ground for future professors for the Ukrainian gymnasiums, as well as lawyers, who could use the language in the courts of Galicia and when dealing with their clients. For both groups it would be more beneficial to study in the language in which they would be later teaching or practicing. Not only were the practical benefits limited to teachers or lawyers. A Ukrainian university was the logical follow-up in the hierarchy of establishing Ukrainian educational institutions. Students who finished Ukrainian gymnasiums were best prepared to continue their studies at Ukrainian institutions. At Polish or German universities, they were at a definite disadvantage, for all their previous preparation had been in a different language. Without a Ukrainian university, there were parents who were not willing to send their children to a Ukrainian gymnasium so as not to subject them from the start to educational and economic disadvantages¹⁴.

The Ukrainian student body also continued to push for a separate university, which led to clashes between Ukrainian and Polish students. These student protests, which lasted until 1910, primarily concerned the use of the Ukrainian language at the proposed university. The 1907 electoral reform of the Austrian government led to the election of thirty-seven deputies (twenty-seven from Galicia and five from Bukovina), who formed a significant voting bloc during the negotiations that followed between representatives of the government, Polish deputies, Ukrainian deputies and university professors. However, even after twenty years of parliamentary struggle, agreement between the government on one side and Poles and Ukrainians on the other was not to be found¹⁵. After the war, the University of Lviv and the eastern territories of Galicia found themselves within the borders of independent Poland: "even though the Paris Peace Conference (25th June 1919) provided the framework for the establishment of a Ukrainian university in L'viv, the question was not to be settled until the end of World War II, when Eastern Galicia was incorporated into the Ukrainian Soviet Socialist Republic in 1945"¹⁶.

¹⁴ Sirka, *The Nationality*, p. 143.

¹⁵ Sirka, *The Nationality*, pp. 144-145. See also Lyudmyla Zelenska, "Comparative Analysis of Higher Education Systems of Ukrainian Land of the Dnieper Ukraine in the First Third of the XXth Century," *Advances in Economics, Business and Management Research*, 170 (2021), 311-317.

¹⁶ Sirka, *The Nationality*, p. 155. See also Olha Zarechnyuk, *The Spaces of Lviv University*

2. Separated from Soviet reform: Ukrainian higher education after 1917

After the Revolution of 1917, the West Ukrainian People's Republic (ZUNR) was proclaimed on October 19, 1918 in the Austro-Hungarian Ukrainian-speaking territories, while in the area that had belonged to the Tsarist Empire, the Ukrainian People's Republic, with the capital Kyiv, and the Ukrainian Soviet Socialist Republic, with the capital Kharkiv, clashed. Ukraine did not become part of the Soviet Union until 1922, becoming the Ukrainian Soviet Socialist Republic, with the capital Kyiv¹⁷. Split between different governments, the reforms of higher education had different fates. In 1920, for example, as is well known, the Ukrainian People's Republic established an independent People's Commissariat of Education, which developed a separate educational system from Bolshevik Russia. For the other Soviet republics, from the mid-1930s, the People's Commissariat of Education in the Russian Republic provided a kind of model and was a type of directing authority, especially during World War II and the postwar period. It was not until 1966 that federal and republican ministries were established to oversee the education systems in the various republics¹⁸. In all likelihood, the Ukrainian system was the most autonomous in all the republics, but it gradually adapted to echo that of the Russian Republic with the advent of Stalinism.

The first Ukrainian People's Commissariat for Education, founded during 1920, strongly supported professional education both at secondary and higher levels, and in summer 1920 a department for professional education was set up because the country's economy needed skilled workers in order to recover from the aftermath of World War II and civil war. Educational reform in Ukraine continued to have some particular features in comparison with Russian and other Soviet republics, such as the introduction of the mother tongue in elementary education. The school system was also affected by transnational ideas about education, such as basing learning on a child's

(1783-1914), trans. by Andriy Masliukh, <https://lia.lvivcenter.org/en/storymaps/university-1784-1918/> (last access 02/06/2024).

¹⁷ The Treaty of Riga (between Poland and Bolshevik Russia, March 18, 1921) assigned Galicia and Volhynia to Poland, while the Soviets got the rest of the country. The Ruthenian-speaking territories of the Austro-Hungarian Empire were divided among three nations. Poland incorporated the present-day regions (oblasts) of Lviv, Volhyn, Rivno, Ivano-Frankivsk and Ternopil; Czechoslovakia incorporated the Transcarpathian region and Romania the present-day Chernihiv region. After World War II, these territories were assigned to Ukraine, and then to the Soviet Union. Ukrainian Cossacks suffered also from deportations during the 1920s.

¹⁸ Oscar Anweiler, "Centralisme et fédéralisme dans le système d'enseignement soviétique," *Revue des Études slaves*, 58, n. 2 (1986): 229-243.

experience¹⁹. Concerning the relationship between primary and secondary education, Matthew D. Pauly states that “Unlike in Russia, debate in Ukraine over the educational system’s labour orientation was not as constant and intense because Ukrainian educational officials had already embraced some vocationalisation for the republic’s secondary schools and had shortened the duration of primary schooling to meet this objective. The teachers knew those students who advanced would enter a professional school”²⁰.

Terry Martin’s groundbreaking study offers a fundamental context for understanding school and higher education reforms in Ukraine between 1923 and 1939²¹. He analyzes the issue of linguistic Ukrainization from the point of view of *korenizatsiia* (from the Russian term *koren’*, root) an expression used first by Stalin in an article published in *Pravda* on October 10, 1920. As Martin states,

Korenizatsiia, as definitively formulated at party congresses in March 1921 and April 1923, consisted of two major tasks: the creation of national elites (Affirmative Action) and the promotion of local national languages to a dominant position in the non-Russian territories (linguistic *korenizatsiia*). Linguistic *korenizatsiia* would prove much more difficult to achieve. Between April 1923 and December 1932, central party and Soviet organs issued dozens of resolutions urging the immediate implementation of linguistic *korenizatsiia*²².

Despite the fact that republican and local authorities issued numerous linguistic *korenizatsiia* decrees, it was only partially realized in schools and higher institutions, while it failed in other fields. It is interesting to note that this was not simply a question of ideological imposition: in the early 1920s, it was perceived that the two languages symbolized two civilizations, but it was not understood that this implied Russian domination over the Ukrainian language. Rather, Ukrainian was perceived as the language of the backward countryside while Russian was the language of cities and modernization. Beyond the fact that the influx of Russians in charge of administration was in-

¹⁹ Larysa Berezivska, “Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917-1921: using newly gained independence to reach out to the world’s ideas after the fall of the Russian Empire,” *History of Education*, 52, n. 1 (2023): 17-31.

²⁰ Matthew D. Pauly, “Teaching place, assembling the nation: local studies in Soviet Ukrainian schools during the 1920s,” *History of Education*, 39, n. 1 (2010): 75-93 (p. 78). See also Matthew D. Pauly, *Breaking the Tongue: Language, Education and Power in Soviet Ukraine, 1923-1934* (Toronto: University of Toronto Press, 2014).

²¹ Terry Martin, *The Affirmative Action Empire. Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923-1939* (Ithaca and London: Cornell University Press, 2001): 75-124.

²² Martin, *The Affirmative Action Empire*, 75.

deed concentrated in the cities, speaking Russian was a matter of modernity. On several occasions, the party leadership opposed Ukrainization, which was perhaps perceived as an imposition on Russia's politically, administratively and economically engaged elites. The dispatch of Stalin's right-hand man, Lazar M. Kaganovitch (1891-1993), gave impetus to the process of Ukrainization, which he conducted by force²³.

It is not possible to account for all the steps that ended with the failure of comprehensive Ukrainization (1926-1932); here we are interested in its impact on higher education that is the university, which like the factories expressed "an urban communist identity"²⁴. If the Ukrainian language was symbol of a peasant language and culture, it was important "to transform higher education from another of Ukraine's russified urban islands into a linguistically Ukrainian environment"²⁵. In academia, indeed, Ukrainization proved more successful than in other areas of political and economic life. The new commissioner of education Mykola Skrypnyk (1872-1933), a proponent of the Ukrainian Republic's independence, was "the most passionate and influential of the higher leadership's proponents of Ukrainization"²⁶. He wanted Ukraine to become a model for Bolshevik politics on nationalities, and elaborated a politics that was aimed at expanding the Ukrainization of primary and secondary school education. Despite this forced Ukrainization, which the commissioner carried out despite strong resistance, "Ukrainian students were attracted to a Ukrainian identity that did not exclude a professional use of Russian language of a strong all-union Soviet-identity"²⁷.

The language problem, concerning the relation of language or multilingualism to identity and function to elite professional development, persisted even after World War II, as we will see, and was intertwined with complex political and economic issues. This process coincided with an educational policy that aimed to unify the policies of the two People's Commissariats of the Russian Republic and Ukraine, given the economic requirements dictated by planning. Compared with the initial vision that had supported vocational education, opening access to higher education at the expense of general education, a new trend had emerged by the late 1920s that was geared toward bringing the Ukrainian system in line with the Soviet system, which gave grea-

²³ Martin, *The Affirmative Action Empire*, 86.

²⁴ Martin, *The Affirmative Action Empire*, 105.

²⁵ Martin, *The Affirmative Action Empire*, 105.

²⁶ Martin, *The Affirmative Action Empire*, 105.

²⁷ Martin, *The Affirmative Action Empire*, 112.

ter importance to dividing the general and vocational education systems (in Ukraine this included three years of study that were divided into industrial and agricultural branches), thus extending elementary schooling to twelve years. This system aimed to guarantee students in technical colleges a better qualification, so they were able to access higher education²⁸.

Further examination of the Soviet system makes it possible to note aspects that later become components of the Ukrainian higher educational system. Laurent Coumel's extensive archival research reconstructs the Soviet centralized education system from 1917 to after World War II, including all its levels. After the Revolution of 1917, the reform of higher education was developed by a state system under the centralized politics of the People Commissariat of Education. To overcome social inequalities, educational policy aimed to liberalize access to university in order to "proletarianize" students; that is, to guarantee access to higher studies for a social class that had hitherto been completely excluded from a path of social advancement. However, institutions were subjected to stronger political control, resulting in discrimination against the old intelligentsia and downgrading some categories of students (referred to by Coumel as *categories déclassées*)²⁹.

The state's investment in technical and higher education, at least according to statistics, was huge: "between 1920 and 1938, the number of VUZ [Higher Educational Institutions] rose from 244 to around 700, and the number of students from 206,000 to 500,000, for the whole of the USSR"³⁰. These higher technical institutions trained qualified managers for industrial developments: they were the new managerial elite whose careers were tied to political allegiance. Michael D. Fox has analyzed the attempt to mold a new elite in three main fields of higher education: 1) the old universities, the higher educational institutions (VUZ) and research institutes under the Commissariat of Enlightenment; 2) the uniquely autonomous Academy of Sciences; and 3) the commissariat-based institutes (that depended directly on these central institutions). Alongside higher party education, all these institutions contributed to the origin of the phenomenon of social promotion to positions of responsibility in order to create consensus³¹.

²⁸ Ian P. Riappo, "Na putiakh unificatsii system narodnogo obrazovaniia," *Revoliutsia i kul'tura* (1930): 7-19.

²⁹ Laurent Coumel, *Rapprocher l'école et la vie? Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918-1964)* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2014): 47.

³⁰ Coumel, *Rapprocher l'école et la vie?*, 51.

³¹ Michael D. Fox, *Revolution of the Mind. Higher Learning Among the Bolsheviks, 1918-1929* (Ithaca and London: Cornell University Press: 1997): 18.

The process of Sovietization of the higher education system in Ukraine during the 1930s, which deserves to be explored regionally, certainly confronted the language aspect. On the eve of World War II, on November 1, 1939, the territory of Western Ukraine was incorporated into the Ukrainian Soviet Socialist Republic, and the following day an analogous decision was announced regarding Belarus. On November 29, all inhabitants of these lands –Polish citizens– were given Soviet citizenship³². In these territories, the lack of a system of higher education was explained by the legacy of Polish and Romanian domination; generally low literacy rates did not facilitate access to higher levels of education³³.

3. From Nazi occupation to Sovietization reforms

The history of higher education and universities in Ukraine during World War II is a tragic one. Following Operation Barbarossa, some regions of Ukraine became part of the Nazi-occupied territories (Volynia-Podolia, Zhytomyr, Kyiv, Mykolaïv/Nikolaev), Dnipropetrovsk and Crimea), administered by the Reichskommissariat Ukraine, which was subject to Alfred Rosenberg (1893-1946), Minister of the Occupied Territories (and considered by Hitler to be a Nazi ideologue).

Between the recent scholars that has dealt with this transition from one totalitarian system to another with particular reference to the education system, Tetiana Zabolotna has reconstructed the history of the education system in Galicia during the German occupation³⁴. Simone Attilio Bellezza's original research on the Nazi administration of Generalbezirk Dnipropetrovsk (the most eastern region) between September 1941 and August 1944 takes into consideration not only the school system but also universities, which corresponded to the Nazis' racial and social policies³⁵. The commissioner in charge of Ukraine (from 1941 to 1944) was Erich Koch, who subjected

³² On December 4, 1939, the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR issued a decree relating to a new administrative-territorial division of the former Western Ukraine, the territory that included the Lviv, Drohobych, Ternopil, Stanislav, Volyn and Rivne regions.

³³ Bohdan Krawchenko, *Social Change and National Consciousness in Twentieth Century Ukraine* (London: Macmillan, 1985): 219.

³⁴ Tetiana Zabolotna, "Features of school education in the Reichskommissariat Ukraine and the District of Galicia (1941-1944)," *Paedagogica Historica*, 56, n. 5 (2020): 704-722.

³⁵ Simone A. Bellezza, *Il tridente e la svastica. L'occupazione nazista in Ucraina orientale* (Milan: FrancoAngeli: 2010): 141-145.

both schools and universities to the same policy – aimed at training workers who would be useful to the Nazis. The university and polytechnic in Dnipropetrovsk had already been affected by Stalinist repressions throughout the 1930s: “in 1933 alone, the universities in the three largest Ukrainian cities (Kyiv, Kharkiv and Dnipropetrovsk) lost 270 professors, while 1937 was the year that saw the attack on the famous academic Javornyc’kyj, in which the career of Education Commissar Kozar was also involved”³⁶.

Koch was ordered by Hitler to exploit Ukrainian research institutions. The Nazis were interested not only in agricultural academies but also in the Khortycija mining institute (Khortytzia, today Zaporizhzhia, is south of the Dnipro Rapids), which was essential for exploiting the Donbas coalmines. Both the university and the polytechnic in Dnipropetrovsk were reopened. The teaching staff closely collaborated with those in power, and this led to the purge of twenty-eight Jewish professors who had not yet escaped³⁷. On October 30, 1941, Rector Rozhin indicated there were thirty-six vacancies at the university in various disciplines: among the successful applicants were Pavlo A. Kozar’, commissioner of education, and some ethnic Germans. Kozar’ himself then spearheaded a group of nationalists who worked for the forced Ukrainization of subjects under their purview: he “decreed that the only language of university teaching would be Ukrainian, dismissing Russian speakers, and eliminated the discipline ‘Russian literature,’ bringing it under the broader category of ‘general literature’”³⁸.

The period of cooperation did not prevent the closure of the university, revealing the inevitable failure of German educational policy. Most young people also began to harbor pro-Bolshevik sentiments because of the continued dispatch of workers to Germany. These vicissitudes of collaborationism and an enemy that the Red Army sought to defeat in the face of severe human losses have long weighed in Ukrainian and Soviet history, and unfortunately in recent political discourse as well – as if “denazification” in Putin’s discourse can eradicate a present enemy through the memory of past events, those events that the rhetoric of World War II perpetuated in a very specific way in order to revive the Communist project after the war.

³⁶ Bellezza, *Il tridente e la svastica*, 147.

³⁷ Bellezza, *Il tridente e la svastica*, 150.

³⁸ Bellezza, *Il tridente e la svastica*, 151.

4. *Comparative studies of higher educational institutions in Ukraine after World War II*

In general, universities in the Soviet Union and satellite countries, isolated by the consequences of the war and Cold War policies, needed to ensure access to them by young people and to improve education through cooperation and scientific exchanges. Internationalization, which had involved the reform of mass elementary schooling during the 1920s, something that had been interrupted by the advent of Stalinism³⁹, seemed to be an important solution, especially in view of the establishment of UNESCO in 1946.

Taking this perspective, the work of Merritt Madison Chambers (1899-1985), Professor of Educational Administration at Illinois State University from 1969 to 1985, was essential: he surveyed universities in various countries and provided an informational tool that would allow scientific contacts and exchanges to resume, with a view to international cooperation. In the introduction to his work, he announced that he was continuing the work of his predecessors by presenting more than 2,000 institutions of higher education in more than seventy countries and localities outside the USA⁴⁰. Since the 1920s, scientific organizations had undergone changes that had led to the establishment of the International Organization of Intellectual Cooperation, one of the four technical organizations of the League of Nations. Thanks to this organization, UNESCO was founded in Paris in 1946⁴¹.

In 1947, UNESCO and the International Bureau of Education signed an agreement providing for close cooperation between them in fields of common interest⁴². An in-depth study of archival materials could reveal whether and to what extent both countries, the Soviet Union and, in particular, the territory of Ukraine, benefited from these exchanges, and whether there were rivalries if scientists excelled in the same fields of study. Careful analysis could also reveal how these organizations, one of the privileged means of soft power, have contributed to various democratization processes in the Soviet republics since the 1970s.

³⁹ Kevin J. Brehony, "A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938," *Paedagogica Historica*, 40, n. 5 (2004): 733-754.

⁴⁰ Merritt M. Chambers, "Preface," in *Universities of the World outside USA* (Washington, DC: American Council on Education, 1950): vii-xi.

⁴¹ Francis J. Brown, "Universities in World-Wide Cultural Cooperation," in Chambers, *Universities of the World outside USA*, 11-21.

⁴² Brown, "Universities in World-Wide Cultural Cooperation," 13.

In the part of Chambers' study devoted to the Soviet Union, which consisted of sixteen republics, it was pointed out that the three most populous republics were the Russian Republic (with half of the entire population), the Ukrainian Republic (one-fifth) and Belarus; the other thirteen had no more than 4 percent of the total population. Chambers briefly described their history, their place in the state education system and the seventy specialized institutions that covered various fields of education and knowledge. The expansion of the higher education system was also described⁴³. Ukraine had seven universities, in Chernihiv, Dnipropetrovsk, Kharkiv, Kyiv, Lviv, Odesa and Uzhgorod. Three had come into its jurisdiction only after World War II: in the interwar period Lviv had been in Poland, Chernivtski (Cernăuți) in Romania and Uzhgorod in Ruthenia, the eastern segment of Czechoslovakia⁴⁴.

Chambers' overview also presented part of the report written by S.M. Vukhalo, chief of the higher school administration of the Ukrainian Council of Ministers, in 1947, describing the postwar condition of Ukrainian higher institutions:

The colleges suffered heavy losses during the German occupation. Thousands of teachers were tortured and killed, and buildings were destroyed and looted. The State University at Kiev –the treasure-house of Ukrainian culture– was pillaged and burned, and among other institutions which were destroyed were the Donetsk National Technical University, the Dnipropetrovsk Institute of Mining and Chemical Technology, the Kiev Institute of Food Technology, and teacher training institutes of Poltava, Chernigov, Kharkov, Zhitomir, Stalino, and Vinnitsa – in short, every single training college in the Ukraine⁴⁵.

Vukhalo had accepted the request of the New Education Fellowship (an international organization devoted to the spread of progressive education) to devote a special issue of its journal *New Era* to education in Ukraine and hoped "that will be the beginning of a systematic exchange of information between the teachers of the Ukraine and those of all free countries and peoples"⁴⁶.

With regard to the Ukrainian reform of higher education after World War II and until the end of the 1960s, analysis of two volumes by scholars of the Ukrainian diaspora provides an insight into the evolution of the system, with reference to the characteristics and formation of a class of intellectuals

⁴³ *Soviet Union*, in Chambers, *Universities of the World outside USA*, 840-874.

⁴⁴ *Ukraine*, in Chambers, *Universities of the World outside USA*, 875-880.

⁴⁵ S.M. Vukhalo, "Higher education in the Ukraine S.S.R.," *The New Era*, 28, n. 12 (1947): 113-115.

⁴⁶ Vukhalo, "Higher Education in the Ukraine S.S.R.," 115.

who began to strongly dissent towards the Soviet regime, which was perceived in Ukraine as a more pronounced colonization, especially with regard to the discourse concerning use of the Ukrainian language.

These volumes, one by John Kolasky (1915-1997)⁴⁷, the other by Bohdan Krawchenko (1946-)⁴⁸, are essential for exploring education reforms. They both agree on the discrimination that was integral to the colonized system of Ukraine, but the second delves more into the political implications of the cultural changes that led to the collapse of the regime. Kolasky's work makes use of the normative and statistical sources of the time in relation to the language problem, while Krawchenko's better presents aspects of the Ukrainian system in relation to the role of dissenting intellectuals in the emergence of a national identity as opposed to the Russian/Soviet one⁴⁹.

Kolasky, of Ukrainian origin, was writing after returning to Ukraine in 1963. He reconstructs the education system in Soviet times and recognizes the advances that Ukrainians made in the field of education⁵⁰. Statistical tables include data showing that in the second largest Soviet republic there was a great deal of discrimination not only in terms of funding but also in the unequal access of students to higher institutions⁵¹. This disparity was characterized by three main aspects. The first of these was the major language discrimination that took place to the detriment of Ukrainian students, which Kolasky describes according to sources of the time, but without relating the issue to bilin-

⁴⁷ Kolasky was born in Ontario because his family had emigrated to Canada; he was a member of the Association of United Ukrainian Canadians (AUUC; Товариство Об'єднаних Українських Канадців), a national cultural-educational nonprofit organization established for Ukrainians in Canada. Canada was a destination of choice for Russians as early as the early twentieth century: the children of approximately 140,000 Ukrainians arrived before 1914. Ruthenians, Bukowinians and Galicians came from the Austro-Hungarian and Russian Empire. See Cornelius J. Jaenen, "Ruthenian schools in Western Canada 1897-1919," *Paedagogica Historica*, 10, n. 3 (1970): 517-541.

⁴⁸ Born in Günzburg (Bavaria), Krawchenko is the former director of the Canadian Institute of Ukrainian Studies of the University of Alberta. In 2004, he joined the University of Central Asia (founded by the governments of Tajikistan, Kyrgyzstan and Kazakhstan), where he currently serves as the Advisor to the Rector).

⁴⁹ John Kolasky, *Education in Soviet Ukraine: A Study in Discrimination and Russification* (Toronto: Peter Martin Associates, 1968); Krawchenko, *Social Change and National Consciousness in Twentieth Century Ukraine*, 219-220.

⁵⁰ John Kolasky graduated from the University of Saskatchewan and that of Toronto; taught high school in Transcona and Manitoba (Winnipeg, Canada) during the years of the Great Depression; became a Marxist and fervent partisan of the Soviet Union; left Canada in 1963 to study in Kyiv; and in two years wrote his volume devoted to the education system.

⁵¹ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 98-99.

gualism and the high density of Russian speakers in the regions (this has been affected by the war from February 24, 2022, to the present time - May 2024).

This is indeed an issue that could be difficult to resolve. After Stalin's death on March 5, 1953, Lavrentiy P. Beria (1899-1953), Stalin's right-hand man, wrote a memorandum to the Central Committee of the Communist Party "condemning Russification" and asking "that the party return to Lenin's national policy of allowing non-Russian freedom to develop their languages and culture"⁵². On June 13 of the same year, the Secretary of the Central Committee was dismissed because he supported Russification of higher educational institutions in Western Ukraine, asserting that; "Subsequent plenums of the regional committees of the party of Lviv, Drohobych, Stanislav, Transcarpathia, Izmail and Chernivtsi, in identical language condemned 'the changing of instruction to Russia language' in various higher and other educational institutions in Western Ukraine"⁵³.

On June 28, 1953, the official Party newspaper of the city of Kyiv (*Radiyanska Ukrayina*) declared that "it is necessary to end decisively the underprivileged position of the Ukrainian language in the higher educational institutions and to organize instruction in the native language all over the country"⁵⁴. But this was a text that remained on paper; the language of instruction in educational institutions continued to be Russian in the various universities of Dniporopetrovsk, Odesa and Kharkiv. In another four universities (Kyiv, Lviv, Uzhgorod and Chernihiv), Ukrainian was still used by some lectures in particular faculties, especially in the social sciences⁵⁵.

A first solution was put forward in the Rules of Admission to the Secondary Special Educational Institution of the USSR for 1960, according to which: "the Ukrainian language is taught as a subject in the professional institutions [in the original: *technicums*] of Ukraine, but it takes second place to Russian in the number of hours it is allotted"⁵⁶.

The second aspect noted by Kolasky concerns the disparity in the number of Ukrainian teachers and professors compared with Russian ones, which again resulted from a state policy that the Russian Republic had introduced involving a centralized system of grants (*stipends*) for students undertaking these studies. Parents' monthly salary of 90 rubles would not be enough to support children in their studies at university. Statistics showed

⁵² Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 136-137.

⁵³ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 137.

⁵⁴ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 137.

⁵⁵ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 137.

⁵⁶ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 98-99.

that 60.73 percent of the grants were distributed in the Russian Republic⁵⁷. This explained the lower number of graduates in Ukraine, because higher education was not affordable for the parents:

in 1959 the number per 1000 of the population in the USSR was 18, in the RSFSR 19 and in the UkrSSR only 17. For some of the other Republics the figure was lower. However, in 1939 the number for both Russia and Ukraine was the same: seven per 1000 population. Here too the responsibility lies at the door of the central authorities because 'the quota of students in educational institutions is also determined by the Ministry of Higher Education of the USSR in accordance with the state economic plan'⁵⁸.

As for the third aspect, there was an obligation for students to work for two years after secondary school graduation in order to enroll in a higher education institution. This meant that access to higher education was more difficult for a Ukrainian student, as he or she would have to work for two years in the planned economy before entering university. During 1960, statistics for higher educational institutions revealed a strong disparity, with fewer Russian students being obliged to postpone access to higher education than Ukrainian ones (57 percent in the former case, 75 percent in the latter). The Ukrainian percentage was also affected by the fact that it was easier for a student from an urban location to access higher education than someone living in the countryside, both because of prior preparation and accommodation. Moreover, Russian teachers or professors were less inclined to recommend Ukrainian students, especially if there were plans for them to be hired by industry or agriculture after secondary school, which discouraged them from aspiring to higher education⁵⁹.

These mechanisms did not favor ethnic Ukrainian students. For example, in 1960, out of 12,611 graduates in the Vinnitsa region, most went to work in agriculture (5,943), 2,283 in industry and 1,393 in other branches of the economy; they generally did not continue their studies. In this region and the Poltava, they all remained working on farms. In addition, young Ukrainian graduates were among those sent to work in the northern and eastern regions of the USSR, alongside young people from Belarus, Moldova and Lithuania. There were about 2 million places in the labor force for students in the Soviet Union. These "internal migrations" were constant but produced a kind of Russian colonization "to speed up Russification and to tighten the Russian grip on

⁵⁷ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 115-117.

⁵⁸ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 120.

⁵⁹ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 129.

these border regions. In exchange, Ukrainian youth who should have proceeded to further education, end up in factories and on construction in Siberia”⁶⁰.

The consequence of these choices was visible in 1965 in the proportion of students who had a doctorate: “Ukraine had 14.35 percent of all candidates of science in the USSR, 12.77 of all doctors and 14.14 of all scientists”⁶¹. This trend was confirmed by the statistics relating to access to higher education. Kolasky comments that Ukrainian students “could become a threat to Russian hegemony in Ukraine”⁶².

The issue of access to higher institutions, which included two years of compulsory work, had also generated tensions during the change in organization of higher educational institutions (VUZ) proposed following the introduction of the Khrushchev reforms in the Soviet Union in 1958⁶³. In fact, unlike the management of smaller universities and higher educational institutions, the rectors of the large Russian universities and other research-oriented VUZs were in favor of admitting young people who had work experience and the extension of the practical internship in production. The clash between these two managements, in relation to the training of higher management (particularly engineers)⁶⁴, may have had consequences in Ukraine to the extent that this work experience became compulsory for Ukrainians and not for Russians, and perhaps pushed Russians towards higher institutions in Ukraine knowing that they were privileged.

Current research does not allow us to grasp the Ukrainian Academy’s policy of discrimination, as existing studies highlight the history of a great institution with luminaries in science and excellence in various fields⁶⁵. It is not possible to discover whether any prosecuted academics were listed by Chornovil in 1968⁶⁶, for example, from the department of the Academy’s agricultural section, guilty of disagreeing with the theories of Ukrainian-born geneticist Trofim Lysenko⁶⁷, or those historians who were beginning to move away from the official conception of history to break the silence on

⁶⁰ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 122.

⁶¹ Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 129.

⁶² Kolasky, *Education in Soviet Ukraine*, 127.

⁶³ Coumel, *Rapprocher l'école et la vie?*: 279-280.

⁶⁴ Coumel, *Rapprocher l'école et la vie?*: 180-181.

⁶⁵ Vladimir V. Nemoskhalenko, Nikolaj V. Novikov and Vladimi M. Pelykh (eds.), *Academy of Sciences of the Ukrainian SSR* (Kiev: Naukova Dumka, 1970).

⁶⁶ *The Chornovil Papers*.

⁶⁷ Dorena Caroli, “And all our classes turned into a flower garden again – science education in Soviet schools in the 1920s and 1930s: the case of biology from Darwinism to Lysenkoism,” *History of Education*, 48, n. 1 (2019): 77-98.

the drama of the terrible famine, the Holodomor, recognized as genocide in 2006⁶⁸.

According to Krawchenko's research, data from the Minister of Education Pjotr P. Udovychenko (1914-1992) for 1969 shows that in the previous three years the number of young people who had attended general or specialized secondary education had increased from 76 to 82 percent, but the number of students seeking admission to higher education grew much more rapidly than the places available. The problem was the percentage who failed to gain access to higher education, owing to, for example, social origin – with students from the intelligentsia or white-collar backgrounds having an advantage over those with working-class and peasant backgrounds. Family influence on professors also occurred, with ethnic Ukrainians appearing in small numbers in comparison with Russian students⁶⁹.

During the 1960s, the dissident linguist Sviatoslav Karavans'ky (1920-2016) wrote numerous historical and linguistic articles; he was arrested for this reason and managed to leave the country in 1979. He noted that Ukrainian students whose native tongue was Ukrainian did not enjoy the same rights in entering the higher institutions as those whose native tongue was Russian. The admission language in Russia inevitably favored students whose secondary schooling had been in Russian⁷⁰. The main reason for this laid in the fact that after the establishment of the Union-Republic Ministry of Higher and Specialized Secondary Education in 1959, fewer institutions were under the jurisdiction of the Ukraine Ministry of Higher Education and Specialized Secondary Education – in 1965, only fifty out of a total of 132 higher institutions. Entrance exams were also crucial in favoring Russian students, who, owing to a lack of places in the Russian Republic, were turning to Ukraine. Comparison of data between 1955/1956 and 1970/1971 revealed a decrease in the number of Ukrainian students (from 63.8 to 59.9 percent), but this did not mean that Ukrainian students were attending institutions elsewhere. The decrease also occurred among Tatar minority students⁷¹.

After Khrushchev's removal in 1964, various educational reforms were dismantled. Ukrainian party leaders thought that "the time was opportune for a change in the nationalistic policy"⁷². Taking into account the pressure on

⁶⁸ Andriy Portnov, "Soviétisation et désoviétisation de l'histoire en Ukraine. Aspects institutionnels et méthodologiques," *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 2, n. 45 (2014): 95-127.

⁶⁹ Krawchenko, *Social Change and National Consciousness*, 219-220.

⁷⁰ Krawchenko, *Social Change and National Consciousness*, 222.

⁷¹ Krawchenko, *Social Change and National Consciousness*, 225.

⁷² Krawchenko, *Social Change and National Consciousness*, 228.

the intelligentsia, Iurij M. Dadenkov (1911-1991), the republic's Minister of Higher and Specialized Secondary Education, gave a lecture to an assembly of rectors in 1965. In this, he presented a proposal that became the basis for a circular that established the use of the Ukrainian language at different levels of education and administration, and in textbooks: "making Ukrainian the medium of instruction in higher education would have enhanced the prestige of the language and would have broadened its social function"⁷³.

From the early 1970s, the Soviet regime resumed its curbing of the democratization process, despite the apparent "solicitation of social participation" in local institutions that occurred later⁷⁴. This also occurred in Ukraine as evidenced by the debate that took place⁷⁵, although only the importance of language policy can be highlighted there.

UNESCO has played an unprecedented role in the eastern area, laying the foundation for changes in the higher education sector that have gradually introduced the right to higher education for its citizens in their native language.

5. Toward the internationalization of higher education reform through CEPES (1972-2010)

For about four decades, from 1972 to 2011, the Ukrainian higher education system came under the influence of CEPES, established by UNESCO in Bucharest as a decentralized office, the purpose of which was the promotion of international cooperation in the field of higher education among UNESCO's member states in Central, Eastern and Southern Europe⁷⁶. CEPES carried out intensive information work on higher education with a view to cooperation between some Soviet republics and satellite countries of the Soviet Union with UNESCO.

In the first report that covered Ukraine, published in 1985 by the Director of CEPES Franz Eberhard (former President of Austrian Rectors' Conference and Secretary General of the International Association of Universities from 1987), the history of higher education was presented from the early foundations of the Kyiv-Mohyla Academy established in 1632 to the contemporary

⁷³ Krawchenko, *Social Change and National Consciousness*, 228.

⁷⁴ Marc Ferro, "Y a-t-il 'trop de démocratie' en URSS?," *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 40, n. 4 (1985): 811-827.

⁷⁵ For more information, see *The Chornovil Papers*, 166-225.

⁷⁶ The official journal of CEPES was *Higher Education in Europe*. Countries then part of the European Union and others, including Canada, the USA and Israel, were also members of CEPES.

period, with the aim of describing the growth of higher education in Ukraine (where it did not yet correspond to levels of education that subject to international codification since the early 1970s; the current report corresponds to 2011 levels). Eberhard observed that higher education was described “in accordance with the International Standard Classification of Education (ISCED) as designating education upon the completion of which a student receives a university or any other equivalent degree. Such education corresponds to levels 6 and 7 of the third stage as designed by the ISCED”⁷⁷.

The Director of CEPES, who relied on official data provided by Ukrainian authorities, highlighted that the industrialization of the country in the 1930s had required an increasing number of graduates in engineering, and that engineering schools increased in Ukraine almost fourfold in 1930-1931. In early 1930, new institutes were founded: the Civil Aviation Institute, the Automobile and Road Engineering Institute, the Railroad Transportation Institute in Kharkiv, the railroad Transportation Institute in Dnipropetrovsk and the Communication Engineers Institute in Odesa. Since World War II, the number of students had steadily increased: 137,000 in 1945, 325,900 in 1955, 690,000 in 1965 and 831,300 in 1970. In the postwar years, evening (part-time) and correspondence courses at higher education institutions were developed. This was a policy aimed at training an elite of professionals who would be engaged in the economic development of the country, and from the official statistics it is possible to discern a trend toward overcoming the discrimination of the 1960s.

Some improvements in the higher education system were introduced, with the first being covered by Article 43 of the Constitution of 1978:

Citizens of Ukrainian SSR have the right to education. The right is ensured by [the] free provision of all forms of education by institutions of universal, compulsory secondary education, and [by the] broad development of vocational [and] specialized secondary and higher education in which instruction is oriented toward practical activity and production; by the development of extramural correspondence, and evening courses; by the provision of state scholarships and grants as well as privileges for students; by free issue of school textbooks; by the opportunity to attend a school [in which] teaching is in one’s native language; and by the provision of facilities for self-education⁷⁸.

The other two main events that improved the Ukrainian higher education system when it was part of the Soviet Union were the third conference

⁷⁷ UNESCO-CEPES (European Centre for Higher Education) (eds.), *Higher Education in the Ukrainian SSR*, preface by Franz Eberhard (Bucharest: UNESCO-CEPES, 1985): 7.

⁷⁸ UNESCO-CEPES, *Higher Education in the Ukrainian SSR*, 12.

of Ministers of Education of Member States of the Europe Region of UNESCO (Sofia, June 12-21, 1980), which indicated improvements in various aspects of education, and the Twenty-Sixth Congress of the Communist Party of the Soviet Union, which was held four years earlier (February 23-March 3, 1981) and planned education over the following five years.

The fall of communist regimes in Central and Eastern Europe in 1991 meant that the role of CEPES was expanded to improve the higher education system. In addition, laws relating to education (1991, 1996) and to scientific and technological activities (1991) introduced innovations that included the right of private universities and specialized institutions to introduce three levels of higher education corresponding to degrees (Bachelor, Specialist and Master)⁷⁹. Furthermore, on the basis of an overview by Vasyl Kremen, president of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine –a scientific institution established by decree of the President of Ukraine on March 4, 1992–, it is possible to see that institutions involved in vocational education have assumed the status of higher education institutions.

Educational history since the 1990s is yet to be studied in detail, and to do so will have to involve examination of the transition of higher education to a European system, as regards the Bologna process initiated in 1999; the international network that fostered these changes over the following thirty post-Soviet years will also be examined in future investigations.

Conclusion

The Ukrainian system of higher education has been analyzed here on the basis of available and up-to-date studies, to provide a very broad picture of the reforms and their main features. The second republic of the former Soviet Union and the largest country in Europe has had a unique journey. A picture emerges of a country that is considered “The Gates of Europe” for having been a transit territory between Europe and the East⁸⁰.

In relation to this nation, the concept of borders reveals its limitations, because in Ukrainian territories ethnicities, languages and religions historically have mixed, and there have been successive ruling parties and political regimes – all of which has affected the evolution of education.

⁷⁹ Vasyl Kremen, *National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine* (Kyiv: National Academy of Educational Science of Ukraine, 2017): 44-45.

⁸⁰ Serhii Plokyh, *The Gates of Europe. A History of Ukraine* (New York: Basic Books, 2021, revised ed.).

The emergence of the higher education system is rooted in a past that has contrasted Catholic and Orthodox educational cultures. The Ukrainian tradition and the country's later inclusion in the Soviet Union contributed to a decade of relative autonomy from Soviet reform of higher education, between about 1920 and 1930. Stalin's introduction of the planned economy from the end of the 1920s involved adapting the education system to the purposes of economic development, which came at an inhuman cost to Ukraine with the terrible famine of 1932-1933. The colonization of the higher education system by the Soviet elite also entailed discrimination against ethnic Ukrainian students, which continued even after Nikita Krushchev's 1958 reforms, with special reference to women's access to higher education.

In the aftermath of World War II, UNESCO laid the groundwork for the reestablishment of scientific cooperation to overcome the dramatic consequences of the war and contribute to the resumption of peaceful life, although the Cold War phase was not conducive to mobility among scholars or to meaningful academic exchanges. The establishment of CEPES by UNESCO in 1972 meant that the Ukrainian government became a separate member of UNESCO, together with Belarus (the USSR as an entity was also a member), and could thus compare its higher institutions internationally and progressively introduce improvements.

The result of this was the formation of an elite that had hitherto been sacrificed by constraints of nationality or gender, the fostering of cooperation and exchanges in higher education, and the improvement of economic conditions. Although CEPES deserves a more in-depth study than the one presented here, it is possible to identify some areas of change in the Ukrainian higher education system. Educational policies led to the overcoming of language discrimination, although recent studies have shown that the language spoken (in the case of Ukrainian/Russian bilingualism) did not pose identity problems.

This international policy helped to accelerate an ongoing process of democratization that led to the collapse of the Communist system. The emergence of Ukraine as a nation (following Ukraine's Declaration of State Sovereignty, adopted on July 16, 1990; the Declaration of Independence of Ukraine adopted by the Supreme Council of the Ukrainian Soviet Socialist Republic on August 24, 1991; the referendum and declaration of independence of Ukraine held on December 1, 1991) marked the beginning of major reforms in higher education, as also happened in the Asian republics during

modernization of the national system⁸¹. Transition from the common Soviet past and a search for identity have been characterized by debates and tensions that have escalated over the years.

Some of these aspects were highlighted in the 1995 Manifesto of the Congress of Ukrainian intelligentsia adopted by the People's Movement of Ukraine, led by Chornovil, which contains statements that have a nationalistic and anti-Russian mood:

Ukraine is being ruined carefully and professionally by those governing it today and directing it from another country [Russia] ... The fierce pressure of the anti-Ukrainian forces is growing at all levels of government, especially in the southeastern and some central oblasts of Ukraine. They are making us into a country unique in the world. Higher officials are encouraging and propagating an anti-Ukrainian 'regional' approach in the sphere of culture in order to split and disunite our nation. The 'law of language,' passed in imperial times, is not only not implemented but constantly threatened by revisions proposed by Russian nationalist in Ukraine ... The Ukrainian intelligentsia resolutely condemns the provocative and destructive policy of the anti-Ukrainian forces in our ancient land...⁸².

Among the twenty-two signatories were Chornovil, whose opposition to the post-Soviet and pro-Russian regime was continued not only to President Leonid Kuchma's government during the Orange Peaceful Revolution (2004), but also the Revolution of Dignity (2013/2014), and even now after more than two years of Russian aggression.

In recent years, the issue of native language use in Ukrainian schools has continued to be a contentious issue, and when a law banning the use of minority languages was proposed, it was the intervention of the Council of Europe in 2018 that resolved the situation⁸³. A few days after the invasion on February 24, 2022, UNESCO's Director General stated on March 15 that "War and conflict are always unbearable: no matter the place, whatever the continent, all violence causes equal suffering to every human being, and is heartbreaking for our humanity"⁸⁴.

⁸¹ Iveta Silova (ed.), *Globalization on the Margins. Education and Postsocialist Transformation in Central Asia* (Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2011).

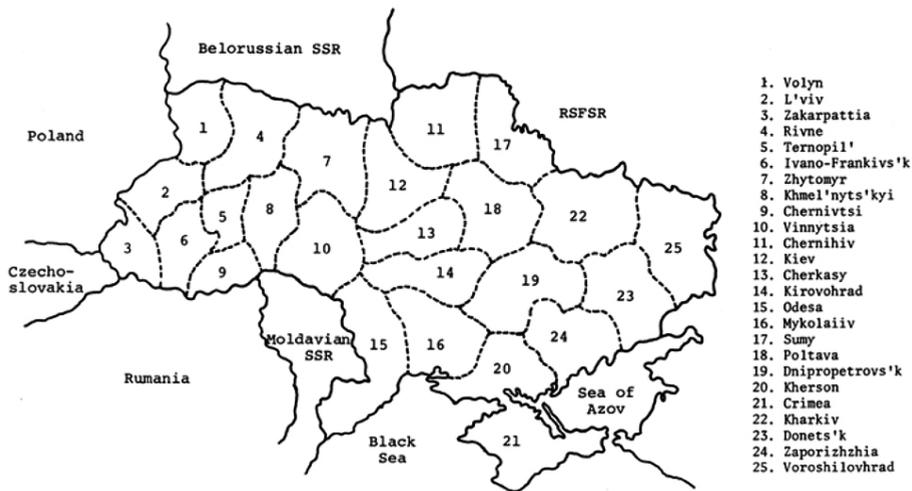
⁸² "The Manifesto of Ukrainian Intelligentsia," in *Towards Intellectual History of Ukraine: An Anthology of Ukrainian Thought from 1710 to 1995*, ed. Ralph Lindheim and George S.N. Luckyj (Toronto: University of Toronto Press, 1996): 395-398.

⁸³ Dorena Caroli, "Evoluzione del sistema scolastico ucraino tra ricerca dell'identità nazionale e plurilinguismo (1991-2021)," *Nuova Secondaria*, 39 (2022): 22-38.

⁸⁴ "La guerre et les conflits sont toujours insupportables: quel que soit le lieu, quelque soit le continent, toute violence cause une égale souffrance à chaque être humain, et est une déchirure pour notre humanité", see Audrey Azoulay A., *Discours de la Directrice Générale de l'UNESCO*

One would like to count down to an imminent return to peace, to the rebuilding of entire cities and their educational institutions, to a return to peaceful and normal life even in higher institutions and universities, and, to realize Anthony Padgen's perhaps somewhat utopian idea of a "supranational or transnational government"⁸⁵, which should and would avoid and condemn armed intervention in conflict resolution.

Map concerning the Ukrainian regions during Soviet rule (including Crimea from 1954).



Source: Kenneth C. Farmer (ed.), *Ukrainian Nationalism in the Post-Stalin Era: Myth, Symbols and Ideology in Soviet Nationalities Policy* (The Hague, Boston and London: Martinus Nijhoff, 1980): XII.

Bibliographical references about UNESCO-CEPES and comparative history of Universities

Sources

Azoulay Audrey, *Discours de la Directrice Générale de l'UNESCO à l'occasion du Conseil Exécutif extraordinaire sur la situation actuelle en Ukraine* (Paris, Unesco: 15 mars 2022:

à l'occasion du Conseil Exécutif extraordinaire sur la situation actuelle en Ukraine (Paris: UNESCO, 2022): UNESCO digital library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380917> (last access: May 15, 2024).

⁸⁵ Anthony Padgen, *Beyond States: Powers, Peoples and Global Order* (Cambridge: Polity Press, 2024).

- Unesco digital Library, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380917> (last access: 15 May 2024).
- Francis J. Brown, "Universities in World-wide Cultural Cooperation," in Merritt M. Chambers, *Universities of the World outside U.S.A.* (Washington, D.C. American Council on Education: 1950), 11-21.
- Chambers Merritt M., *Universities of the World outside U.S.A.* (Washington, D.C. American Council on Education: 1950).
- The Chornovil Papers.* Compiled by Vyacheslav Chornovil, Introduction by Frederick C. Barghoorn (New York, Toronto, London, McGraw-Hill Book Company, 1968; 1969).
- Kolasky John, *Education in Soviet Ukraine: a study in discrimination and Russification* (Toronto, Peter Martin Associates: 1968).
- Korsak K, Stepenko G., Lokshyna O., Remizova R., Vysotska V. (eds.), *1990-1999. Ukraine. Education for All. 2000. Assessment. National Report* (Kyiv, Institute of Content and Methods of Education: 1999).
- International Bureau of Education UNESCO/National Institute of Education, *Challenges of curriculum development in the XXI century. Perspectives from Belarus, Moldova, Russia, and Ukraine. Final Report of the Regional workshop held in Minsk, Belarus, 22-23 June 2003* (Geneva, Minsk, International Bureau of Education/National Institute of Education/Belarus Ministry of Education: 2004).
- Kremen Vasyly, *National Report on the State and prospects of Education development in Ukraine* (Kyiv, National Academy of Educational Science of Ukraine: 2017).
- Kremen Vasyly, Nikolajenko Stanislav (ed.), *Higher Education in Ukraine* (Bucarest, UNESCO-CEPES monographs: 2006).
- Maassen Peter and Vabø Agnete, with contributions from Ossi V. Lindqvist, "Evaluation of the UNESCO-CEPES. NIFU STEP Studies," in *Innovation, Research and Education, Internal Oversight Service. Evaluation Section* (Paris: Unesco digital library, March 2006): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144949> (last access: 10.5.2024).
- Nemoshkalenko Vladimir V., Novikov Nikolaj V., Pelykh Vladimir M. (ed.), *Academy of Sciences of the Ukrainian SSR* (Kiev, Naukova Dumka: 1970).
- Nevesenko Viktor I., Bourlakov A.N., "Accreditation of higher Education Institutions in Ukraine", *Higher Education in Europe*, XX, n. 1-2 (1995), 59-63.
- Riappo Ian P., "Na putiakh unifikatsii system narodnogo obrazovaniia," *Revoliutsia i kul'tura* (1930), 7-19.
- Riappo Ian P., *Reforma vysshei shkoly na Ukraine v gody revoliutsii* (Kharkiv, Gosizdat Ukrainy: 1925).

- Sadlak Jan, "Le trentième anniversaire de l'UNESCO-CEPES: de la rétrospective à la prospective," in *Enseignement supérieur en Europe*, XXVIII, n. 1 (2003), 7-10.
- Vollmann Wolfgang (for the Unesco-Cepes/European Centre for Higher Education), *Higher Education in the Ukrainian SSR*, pref. by Franz Eberhard (Artexim, Bucharest/Romania, Artexim: 1985).
- Vukhalo S.M., "Higher Education in the Ukraine S.S.R.," in *New Era in Home and School/The New Era*, 28, n. 1 (1947), 113-115.

General studies about the history of education and higher education of Ukraine and Soviet Union

- Anweiler Oscar, "Centralisme et fédéralisme dans le système d'enseignement soviétique," *Revue des Études slaves*, LVIII, n. 2 (1986), 229-243.
- Bellezza Simone A., *Il tridente e la svastica. L'occupazione nazista in Ucraina orientale* (Milano, FrancoAngeli: 2010).
- Berezivska Larysa, "Pedagogical discourse on the new Ukrainian school 1917-1921: using newly gained independence to reach out to the world's ideas after the fall of the Russian Empire," *History of Education*, 52, n. 1 (2023), 17-31.
- Brehony Kevin J., "A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938," *Paedagogica Historica*, 40, n. 5 (2004), 733-754.
- Callegari Carla, "L'educazione continua nei documenti internazionali dal dopoguerra agli anni Settanta," in G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamenti (1945-1975)* (Milano, Franco Angeli: 2017): 225-246.
- Caroli Dorena, "And all our classes turned into a flower garden again – science education in Soviet schools in the 1920s and 1930s: the case of biology from Darwinism to Lysenkoism," *History of Education*, 48, n. 1 (2019), 77-98.
- Caroli Dorena, "Educational institutions, curricula and cultural models in the higher education of the nobility and intelligentsia at the turn of the 20th century in Russia," *History of Education & Children's Literature*, 7, n. 1 (2012), 341-388.
- Caroli Dorena, "Evoluzione del sistema scolastico ucraino tra ricerca dell'identità nazionale e plurilinguismo (1991-2021)," *Nuova Secondaria*, 39 (2022), 22-38.

- Coumel Laurent, *Rapprocher l'école et la vie? Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918-1964)* (Toulouse, Presses Universitaires du Mirail: 2014).
- Farmer Kenneth C. (ed.), *Ukrainian Nationalism in the Post-Stalin Era: Myth, Symbols and Ideology in Soviet Nationalities Policy* (The Hague, Boston and London, Martinus Nijhoff: 1980).
- Fedotov George and Novyj zhurnal, "The Fate of Empires," *The Russian Review*, 12, n. 2 (1953), 83-94.
- Ferro Marc, "Y a-t-il «trop de démocratie» en URSS?," *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 40, n. 4 (1985), 811-827.
- Fitzpatrick Sheila, *The Commissariat of Enlightenment. Soviet Organization of Education and Arts under Lunatcharsky. October 1917-1921* (Cambridge, Cambridge University Press: 1970).
- Fox David M., *Revolution of the Mind. Higher Learning Among the Bolsheviks, 1918-1929* (Ithaca and London, Cornell University Press: 1997).
- Hellwig Wolfgang, "Ukraine", in *Die Schulsysteme Europas*, ed. Hans Döbert, Wolfgang Hörner, Botho von Kopp, Wolfgang Mitter (Baltmannsweiler, Schneider-Verlag. Hohengehren: 2005): 582-593.
- Jaenen Cornelius J., "Ruthenian Schools in Western Canada 1897-1919," *Pædagogica Historica*, 10, n. 3, 1970, pp. 517-541.
- Kagarlitsky Boris, "L'ascension et la chute des intellectuels russes," *Nouvelles Fondations*, 3, nn. 3-4 (2006), 182-187.
- Krawchenko Bohdan, *Social Change and National Consciousness in twentieth Century Ukraine* (London, Macmillan: 1985).
- Lencyk Wasyl, "Jesuits", in *Internet Encyclopedia of Ukraine*, Canadian Institute of Ukrainian Studies), 1989. <https://www.encyclopediainfo-ukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CJ%5CE%5CJesuits.htm> (last access: 11.05.2024).
- Lindheim Ralph, Luckyj George S.N., *Towards Intellectual History of Ukraine: An Anthology of Ukrainian thought from 1710 to 1995* (Toronto, University of Toronto Press: 1996).
- Lviv University History, <https://lnu.edu.ua/en/about/university-today-and-tomorrow/history/> (last access: 21.09.2024).
- Martin Terry, *The Affirmative Action Empire. Nations and Nationalism in the Soviet Union, 1923-1939* (Ithaca and London, Cornell University Press: 2001).
- Mitter Wolfgang, "Internal conflicts in Ukraine and their impact in education" (Hrsg.), *The political function of education in deeply divided countries*, ed. Theodor Hanf (Baden-Baden, Nomos: 2011): 61-72.

- Motadel David (ed.), "L'histoire européenne après le tournant global," *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 76, n. 4 (20121): 641-643.
- Moroz Sarno Yaryna, "L'Accademia Mogyliana a Kyiv: cenni storici sull'istruzione europea in Ucraina," *Annali di storia delle università italiane*, 27, n. 2 (2023), 3-16.
- Pagden Anthony, *Beyond States: Powers, Peoples and Global Order* (Cambridge: Polity Press: 2024).
- Pauly Michael D., *Breaking the Tongue: Language, Education and Power in Soviet Ukraine, 1923-1934* (Toronto, University of Toronto Press: 2014).
- Pauly Michael D., "Teaching place, assembling the nation: local studies in Soviet Ukrainian schools during the 1920s," *History of Education*, 39, n. 1 (2010), 75-93.
- Plakhotnik Olga, "Gender Policy and Education in Contemporary Ukraine: discourses and Controversies," in *Gender, Politics, and Society in Ukraine*, ed. Olena Hankivsky and Anastasia Salnykova (Toronto, Buffalo, London, University of Toronto Press: 2012), 225-252.
- Plokyh Serhii, *The Gates of Europe: A History of Ukraine* (New York, Basic Books: 2016, revised edition).
- Polishchuk Petro, "Brotherhood schools," in *Internet Encyclopedia of Ukraine*, hosted by the (Canadian Institute of Ukrainian Studies): 1984.
<https://www.encyclopediaofukraine.com/display.asp?linkpath=pages%5CB%5CR%5CBrotherhoodschools.htm> (last access: 11.05.2024).
- Portnov Andriy, "Soviétisation et désoviétisation de l'histoire en Ukraine. Aspects institutionnels et méthodologiques," *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 2, n. 45 (2014), 95-127.
- Silova Iveta (ed.), *Globalization on the Margins. Education and Post-socialist Transformation in Central Asia* (Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing: 2011).
- Sirka Ann, *The Nationality Question in Austrian Education: The Case of Ukrainian Galicia 1867-1914* (Frankfurt Main, Bern and Cirencester, Peter D. Lang: 1980).
- Strada Vittorio, *Europe. La Russia come frontiera* (Venezia, Marsilio: 2014).
- Topij-Stempińs ka Beata, "Memories of the Khyriv school kept alive by its students: sources and methodological contexts," *Paedagogica Historica*, 55, n. 4 (2019), 608-625.
- Zabolotna Tetiana, "Features of school education in the Reichskommissariat Ukraine and the, District of Galicia (1941-1944)," *Paedagogica Historica*, 56, n. 5 (2020), 704-722.
- Zarechnyuk Olha, *The Spaces of Lviv University (1783-1914)*, trans. by Andriy

Masliukh. <https://lia.lvivcenter.org/en/storymaps/university-1784-1918/> (last access 02/06/2024).

Zelenska Lyudmyla, "Comparative Analysis of Higher Education Systems of Ukrainian Land of the Dnieper Ukraine in the First Third of the XXth Century," *Advances in Economics, Business and Management Research*, 170 (2021), 311-317. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/eler-21/125954418> (last access 02/06/2024).

El Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago. Medio siglo de enseñanza en Granada (1909-1965)

Saint Bartholomew and Saint James Residence Hall.
Half a Century of Teaching in Granada (1909-1965)

Juan L. Carrillo
Universidad de Sevilla
ORCID ID: 0000-0002-6343-0193

Recibido: 22/04/2024
Aceptado: 16/09/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9096

Resumen: En el presente trabajo se aborda la historia de esta institución y sus transformaciones en el periodo que va de 1909 a 1965, en la que pasó de ser un colegio privado de segunda enseñanza adscrito al Instituto General y Técnico de Granada a una residencia universitaria. Si dirigimos nuestra mirada a la superestructura política y religiosa, los reglamentos de 1909, 1928 y 1954, así como la arquitectura jurídica que los sustentaban, éstas nos hablan de su carácter confesional, pero todo esto matizado por las diferentes coyunturas político-sociales –periodo final de la Restauración, Dictadura de Primo de Rivera, Segunda República, Guerra Civil y franquismo– que no excluyen el talante personal de los diferentes rectores que

Abstract: This paper addresses the history of this institution and its transformations from 1909 to 1965 when it went from being a private secondary school linked to the General Technical Institute of Granada until it became a University Residence Hall. Focusing on the political and religious frame -the regulations of 1909, 1928 and 1954- as well as the legal frame in which they were based, we become aware of its confessional character, but it is all tinged by the different social and political situations -The final period of the Restoration, The Dictatorship of Primo de Rivera, The Second Republic, The Civil War, and Franco's Regime- and also in the personal view of the different rectors that succeeded one another over half a century: Gómez Izquierdo (twenty

*jlcarrimar@yahoo.es

se sucedieron a lo largo de medio siglo: Gómez Izquierdo (veinte años), Mérida (cinco), García (cuatro), Carrera (nueve, más veinte como vicerrector), Cabanelas (tres), Bernal (dos) y Blanco (tres)

Palabras clave: Colegios Mayores, programas culturales, vida cotidiana, Patronato Universitario, siglo XX, España

years), Merida (five), García (four), Carrera (nine year as rector and twenty more as vice-rector), Cabanelas (three), Bernal (two) and Blanco (three).

Key words: residence halls, cultural programs, everyday life, University Board of Trustees, 20th century, Spain

Introducción

Tras la aparición de la Real Orden de 21 de junio de 1909, el Colegio de San Bartolomé y Santiago de Granada empezó a dejar ser lo que hasta ese momento había sido. Esta Real Orden era el resultado, algo tardío, del cumplimiento del Real Decreto de 3 de marzo de 1877 al que se invocaba¹. Un año antes de esta última fecha La Corona había reivindicado el derecho de patronato y protectorado del Colegio derogando la legislación desarrollada durante el Sexenio Revolucionario y regresando a la situación mantenida entre 1774 y 1869². Se establecía que el colegio “funcionará con entera independencia del Instituto provincial, considerándose ambos como establecimientos distintos”³, así como que “se revisarán los actuales estatutos, rigiendo entre tanto los que estaban en vigor a principios de 1868”⁴. En 1877 se reconocía que nada de esto se había conseguido fundamentalmente por no haberse resuelto aún el problema del realojamiento del Instituto, previo a cualquier reforma estatutaria.

En aquellas circunstancias un nuevo decreto, que aspiraba a recuperar el espíritu fundacional, admitía que en lo referente al sistema de estudios necesariamente habría de distanciarse del que rigió en época remota. Por todo ello se limitó a establecer sólo las bases de la reforma, dejando para el futuro su completo desarrollo. La base 2^a establecía que “el sistema de estudios comprenderá: la perfección de la primera enseñanza; la segunda; los prepa-

¹ *Reglamento orgánico e interior del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago de Granada. Aprobado por RO de 21 de junio de 1909* (Granada: Tip. de López de Guevara, 1909).

² Real Decreto de 11 de febrero de 1876 disponiendo que el Gobierno, en nombre de la Corona, reivindicque el derecho de patronato y protectorado del Colegio San Bartolomé y Santiago, de Granada (*Gaceta de Madrid* de 12 de febrero de 1876).

³ Real Decreto 11/2/1876..., art. 2.

⁴ Real Decreto 11/2/1876..., art. 3.

ratorios para las Escuelas especiales [y de] las Facultades de Derecho y Letras y la parte de los de Ciencias que se de en aquella Universidad”⁵. Por otra parte introdujo la figura del Comisario Regio en la persona de Antonio Rosales Literal que debía encargarse “de la dirección superior del Colegio” y de proponer “el reglamento, ajustado a las bases anteriores que deban regir”⁶. Esta ruptura se materializó inmediatamente cuando en el curso 1877-1878 fue inscrito como colegio agregado al instituto, como tantos otros colegios privados, si bien en el curso 1878-1879 aún permanecían en sus locales la biblioteca y los gabinetes de Física, Historia Natural y Fisiología con sus respectivas enseñanzas, que no se devolverían hasta 1893. El 14 de febrero de 1878 José de Cárdenas y Uriarte, Director General de Instrucción Pública, firmó el Reglamento que consagraba el hecho de que el rector del colegio fuera un eclesiástico ya que entre sus obligaciones tenía que “decir misa diariamente a los Colegiales y rezar con ellos el rosario”, entre otras de carácter religioso como proporcionarles instrucción religiosa y moral⁷. Por otra parte un corto Título IV estaba dedicado a los catedráticos que se equiparaban a los del Instituto⁸.

*El rectorado de Alberto Gómez Izquierdo (1910-1930)*⁹

El Colegio funcionó a lo largo de tres décadas bajo el reglamento de 1878 y se sucedieron, en el tránsito de los siglos XIX y XX, los siguientes rectores: Juan de Sierra y Ruiz, canónigo y doctor en Derecho civil y canónico, hasta el curso 1899-1900¹⁰, y el sacerdote Joaquín María de los Reyes García y Romero, que

⁵ Real Decreto de 3 de marzo de 1877 reorganizando el Colegio de San Bartolomé y Santiago con arreglo a las bases que se expresan (*Gaceta de Madrid* de 10 de marzo de 1877), art. 1, base 2.

⁶ Real Decreto 3/3/1877..., art. 2.

⁷ *Reglamento orgánico e interior del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago de Granada* (Granada: Imprenta de Ventura Sabatel, 1878), art. 4, nº 1, 2 y 3.

⁸ *Reglamento orgánico 1878...*, art. 11.

⁹ Alberto Gómez Izquierdo nació en Samper del Salz (Zaragoza) en 1870. Realizó sus estudios eclesiásticos en los Seminarios de Andorra y Zaragoza, simultaneando con los de Filosofía y Letras. Se ordenó sacerdote en 1894. En 1896 profesor de Filosofía en el Seminario de Zaragoza. En 1906 alcanzó la cátedra de Filosofía Fundamental de la Universidad de Granada, siendo decano desde diciembre de 1922 hasta su fallecimiento acaecido en Granada el 7 de febrero de 1930.

¹⁰ Antonio Manzano Jiménez, *Memoria acerca del estado del Instituto de Segunda Enseñanza de la provincia de Granada durante el curso de 1897 a 98* (Granada: Imprenta de Indalecio Ventura, 1898), Cuadro 23.

era Catedrático del Instituto General y Técnico, hasta el curso 1907-1908. Dado el estado ruinoso en que se encontraba el Instituto, en noviembre de 1901 se procedió a su cierre y distribución de las aulas en otros centros de la ciudad¹¹ y el 30 de abril de 1904, siendo su director Salvador de la Cámara Arrivillaga, se puso la primera piedra de lo que iba a ser el nuevo edificio que lo albergara; sin embargo el proceso constructivo, por la coexistencia de diversos problemas, fue muy lento y no se culminó parcialmente hasta 1918. Hilario García Quintero, canónico lectoral de la Santa Iglesia Catedral de Granada, fue nombrado Rector en 1908 y confirmado para el cargo en septiembre de 1909 de acuerdo con lo establecido en el reglamento recién aprobado: “el Comisario Regio propondrá la confirmación de los cargos que se estén desempeñando”¹².

En realidad este nuevo reglamento de 1909 tenía poco de nuevo al ser su articulado una copia del de 1878, en el que ya no se contemplaba la existencia de catedráticos y lo más novedoso fue la incorporación de unas disposiciones transitorias que colocaban al colegio de segunda enseñanza en la senda de su disolución. La disposición transitoria 2ª decía textualmente: “estando vacantes las cátedras de Agricultura, Historia Natural con Fisiología e Higiene y Preceptiva literaria e Historia de la Literatura y provista interinamente la de Psicología, Lógica y Ética, se declaran amortizadas y los alumnos darán las clases en el Instituto” y la 3ª hacía referencia al profesorado inamovible en aquel momento y se le ponían los respectivos sueldos: Lengua castellana y Latín de 1º y 2º; Geografía general y especial de España, Historia de España e Historia Universal; Aritmética y Álgebra; Nociones de Aritmética y Geometría y Trigonometría; Física y Química; Francés; Dibujo; Caligrafía; Religión y un auxiliar de Ciencias¹³. Por otra parte fueron confirmados, además del rector del colegio, los sacerdotes Ramón Pérez Rodríguez (inspector 1º y vicerrector) y Francisco Fonseca Andrade (inspector 2º y secretario), así como los Regentes repetidores numerarios Manuel Galzusta López¹⁴ y Gabriel Suárez

¹¹ “El Instituto”. *El Defensor de Granada*, 3 de noviembre de 1901, [2].

¹² *Reglamento orgánico 1909...*, Disposición Transitoria 5ª; Sección de Información. Institutos. *Gaceta de Instrucción Pública y Bellas Artes*, 21(965), 1909, 1764; “Institutos”. *La Correspondencia de España*, 8 de septiembre de 1909, [6].

¹³ Los profesores confirmados para la 2ª enseñanza en el Instituto fueron: Eloy Señán y Alonso, Eduardo Luzón Pujazón, Juan Antonio Tercedor Díaz, José Jiménez Sánchez, Luis Morón García, Blas Ayllón González, Manuel Gómez-Moreno González, Julio Martín Rámila, Andrés Cruz Sánchez, José Casado García y Luis Sauzón Granados.¹³

¹⁴ Nació en Córdoba el 6 de octubre de 1886. Obtuvo el grado de Licenciado en Derecho en la Universidad de Granada en octubre de 1907. Su vida estuvo vinculada a la historia contemporánea del Colegio Mayor: colegial santiagouista, Regente repetidor en 1908, auxiliar de

Valdés y los interinos Antonio Gómez Barragán y José Villena Rejón. En 1910 se nombró como Rector a Alberto Gómez Izquierdo que desde 1906 era el Catedrático Lógica fundamental de la Universidad de Granada¹⁵ y en el curso 1911-1912 se produjeron algunos nombramientos a propuesta del Comisario Regio: Alfonso Izquierdo Martínez (inspector 1º y vicerrector), Francisco García Trevijano (inspector 2º), Antonio Mesa Vallejo (Regente repetidor) y Eduardo de la Guardia y Ojea (Catedrático de Lengua francesa y secretario), cesando Ramón Pérez, Francisco Fonseca y Blas Ayllón¹⁶.

Una de las primeras decisiones del Rector Gómez Izquierdo fue realizar algunas reformas en el edificio, dotarlo de una “moderna” enfermería y sería el encargado de gestionar la larga agonía y funeral de aquel colegio de segunda enseñanza adscrito al Instituto. Es evidente que ese curso ya ni se impartieron las clases de algunas asignaturas, ni se celebraron exámenes de las mismas y progresivamente se verían afectadas las que vacaren. El problema de la residencia de los estudiantes universitarios trató de resolverse con la creación de un Patronato de Estudiantes en 1913¹⁷. En 1915 el colegio adquirió la condición de institución benéfico-docente y de beneficencia pública¹⁸. De todas formas el destino del Colegio continuó vinculado a la construcción del nuevo edificio del Instituto General y Técnico cuya terminación final, con la edificación de su segunda planta, no ocurrió hasta 1923¹⁹. Hasta esta fecha se mantuvieron los Regentes repetidores en las personas de Joaquín Maldonado Cazorla y José Villena Rejón²⁰, cuya función estatutaria era ayudar a estudiar y explicar las asignaturas de segunda enseñanza, de las facultades y de los estudios preparatorios, indicativo del mantenimiento de una residual actividad docente.

la Biblioteca en 1947 e Intendente-secretario desde 1955. En 1944 fue nombrado profesor auxiliar de inglés en el Instituto Ángel Ganivet de Granada y en virtud de oposición restringida en 1955 se le nombró profesor adjunto numerario. Falleció en Granada el 16 de octubre de 1964. Archivo de la Universidad de Granada (AUG) *Expedientes académicos*, Caja 07102/060.

¹⁵ Real Orden de 1 de marzo de 1906 nombrando Catedrático Numerario de Lógica fundamental de la Facultad de Filosofía y Letras de Granada a D. Alberto Gómez Izquierdo (*Gaceta de Madrid* de 9 de marzo de 1906).

¹⁶ “De Instrucción Pública. Información”. *El Siglo Futuro*, 6 de septiembre de 1911, [1].

¹⁷ Real Decreto de 20 de septiembre de 1913 disponiendo se constituya con la denominación Patronato de Estudiantes en cada una de las Universidades del Reino (*Gaceta de Madrid* de 26 de septiembre de 1913. Un decreto exageradamente paternalista.

¹⁸ Real Orden de 3 de julio de 1915 fue clasificado y reconocido como Fundación de carácter benéfico-docente; Real Orden de 22 de agosto de 1915 por la que se dispuso que el Colegio siguiera considerado como Beneficencia Particular.

¹⁹ Gutiérrez Camacho, 9-18.

²⁰ “Ecos de sociedad”. *El Defensor de Granada*, 5 de noviembre de 1919, [2].

En dos ocasiones se incumplió lo previsto en la disposición transitoria 4ª del reglamento, que remataba el proceso, en la que se decía “conforme vayan quedando vacantes se amortizarán y hasta tanto se examinarán en el Instituto como enseñanza no oficial colegiada”. En 1911 cuando cesó Blas Ayllón, se nombró a Eduardo la Guardia como profesor de francés y en 1919 al quedar vacante la cátedra de Dibujo por el fallecimiento el 20 de diciembre de 1918 de Manuel Gómez-Moreno González la plaza no se amortizó nombrándose a Carlos Afán de Ribera²¹. Para obtener una beca en 1922 todavía se exigía tener cumplidos los diez años y no pasar de quince si eran alumnos de segunda enseñanza y de dieciséis en el preparatorio. Sin embargo a comienzos de diciembre de 1923, en una memoria elaborada por la comisión encargada de la defensa de la Universidad de Granada dirigida al Directorio Militar, ante el rumor de su posible supresión y para lograr que no se consumase este hecho, se argumentó que en el “Colegio de San Bartolomé y Santiago [...] contiguo a la Universidad, a cuyas aulas concurren su internado, tiene hoy no menos de cien alumnos de Facultades”²². Ello quiere decir que en esa fecha los internos eran mayoritariamente alumnos universitarios.

La nueva estructura jurídica y sociológica del Colegio de San Bartolomé y Santiago de Granada arranca de 1928, lo que no quiere decir que a lo largo de los treinta y ocho años que transcurren entre esta fecha y 1965 no se produjeran cambios de mayor o menor calado. Entre los primeros, sin lugar a dudas, la impronta que tuvo la legislación franquista y sus consecuencias políticas y sociales. Entre los segundos, más coyunturales, el talante de los diversos rectores que se sucedieron en el tiempo, un talante siempre mediaticado por el hecho de su condición clerical, elemento cuasi omnipresente a lo largo de toda su historia.

El proceso de reorganización se inició en 1926 cuando el Directorio Militar creó un Patronato en cada uno de los distritos universitarios con el objetivo primordial de construir o reorganizar Colegios Mayores en los que se facilitase, con el internado de los alumnos oficiales de las Facultades, los servicios docentes, culturales y educativos complementarios a la instrucción académica. Por otra parte se reconocía la imposibilidad de acoger a toda la población universitaria por carencia de edificios destinados a este fin²³. El 1

²¹ “Noticias. Profesor”. *El Defensor de Granada*, 19 de febrero de 1919, [3].

²² “La supresión de la Universidad de Granada”. *El Defensor de Granada*, 1 de diciembre de 1923, [1]; “En defensa de la Universidad de Granada”. *El Defensor de Granada*, 12 de diciembre de 1923, [1].

²³ Real Decreto de 25 de agosto de 1926 disponiendo se constituya un Patronato de Estudiantes en cada una de las Universidades del Reino (*Gaceta de Madrid* de 29 de agosto de 1926).

de octubre de 1928 entró en vigor un nuevo Reglamento en el ahora denominado Real Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago²⁴. Este nuevo reglamento incorporó un Título XVII “De las cargas fundacionales”, no contemplado en los de 1878 y 1909, de acuerdo con el contenido de las escrituras de fundación. Se pretendía con ello conectar con sus orígenes muy adulterados a lo largo de su centenaria historia. En un sentido estricto cumplir con sus obligaciones fundacionales era el único vínculo que conservaba de su primigenia identidad²⁵. Las obligaciones de carácter social apuntan a una adaptación a realidades socio-religiosas contemporáneas: atender a cinco mujeres pobres a propuesta de la Presidenta de las Conferencias de San Vicente de Paúl, importe de dos becas y seis medias becas para estudiantes en la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia de Granada, el importe para atender la educación a cuatro niños de las Escuelas del Ave María; más fundacionales parecen las dos dotes para “doncellas pobres y honradas” y todos los actos religiosos en memoria de los fundadores o los dedicados a honrar a los Santos Titulares²⁶.

El carácter confesional del Colegio se potenció con este reglamento y es por ello que el cardenal Vicente Casanova y Marzol, que lo visitó el 1 de noviembre de 1928, se congratuló del acercamiento al arzobispado y prometió establecer un Sagrario en su capilla²⁷. Ahora el rector sería designado por la Junta de Gobierno a propuesta del Prelado de la diócesis en la persona de un presbítero; si bien, en el supuesto de existir un catedrático que fuera sacerdote, sería nombrado éste si el Prelado le hubiera otorgado las licencias ministeriales oportunas. Por otra parte se contemplaba la existen-

²⁴ Real Orden de 22 de diciembre de 1927 por la que se aprueba el Reglamento del Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago, de Granada (*Gaceta de Madrid* de 10 de enero de 1928).

²⁵ La identidad del colegio es posible dividirla en varios periodos hasta 1876: el primitivo *Colegio de Santiago* fundado por Diego de Ribera y Ribas (m. 1614) que abrió sus puertas el curso 1649-1650; el *Colegio de los Santos Apóstoles San Bartolomé y Santiago* resultado de la fusión en 1702 con el fundado por el acaudalado comerciante genovés Bartolomé Veneroso (1549-1609) que quedó en manos de los jesuitas, por disposición testamentaria, hasta la expulsión de los mismos en 1767; el *Real Colegio de San Bartolomé y Santiago* este mismo año en el que La Corona asumió el Patronato fundacional y gracias a las gestiones del arzobispo Pedro Antonio Barroeta y Ángel el edificio pasó a manos de la Universidad y por último, entre 1846 y 1877, el *Colegio Real de San Bartolomé y Santiago* que en 1849 se fusionó al Instituto de Segunda Enseñanza. Para el periodo anterior al aquí recordado véanse Juan José Villanueva Andrés y Fernando Jiménez García, Rafael Marín López, Francisco Martínez Lumbreras, María José Osorio Pérez, Manuel Peláez del Rosal y Fernando María Girón Pascual, especialmente p. 26.

²⁶ Real Orden 22/12/1927..., arts. 95-104.

²⁷ J. Rios y J. Velasco, “Una fiesta religiosa. El Cardenal en el Colegio de Santiago”. *El Defensor de Granada*, 2 de noviembre de 1928, [3].

cia de cinco Superiores (uno por cada Facultad) y un sexto por la Facultad de Teología de la Universidad Pontificia que era nombrado directamente por el Prelado y desempeñaba el cargo de vicerrector-capellán ostentando la dirección espiritual del establecimiento y entre sus funciones estaba la de dar instrucción religiosa y moral. El régimen interior del colegio contemplaba que “en los meses de Octubre, Marzo, Abril y Mayo se levantarán los colegiales a las seis, y el resto del curso a las siete. La primera operación en todo tiempo será asearse y, a ser posible bañarse; media hora después irán todos, presididos por sus respectivos Jefes, al oratorio, donde rezarán el himno *Veni Creator*, después oirán misa, y concluida que sea, se dirá el salmo *Laudate Pueri Dominum*”²⁸. Algo se había adelantado ya que en los Reglamentos de 1878 y 1909 en los meses de mayo y junio los estudiantes tenían que levantarse a las cinco de la madrugada. Definitivamente el colegio se convirtió en una estricta residencia de estudiantes universitarios, para cuyo ingreso era necesario tener cumplidos dieciséis años y tener aprobado el bachillerato²⁹. El número total de residentes alcanzó los 120, 68 pensionistas, 40 mediopensionistas y 12 de pensión completa³⁰. La disposición adicional tercera reforzaba los artículos 33 y 34 del Reglamento al establecer que “no se admitirán para el curso de 1928-1929, ni sucesivos, alumnos de Bachillerato”. Por otra parte desapareció la figura del Regente repetidor como signo inequívoco de la pérdida definitiva de su condición de centro docente. Para este curso de 1928-1929 el Patronato Universitario convocó dos tipos de becas: las del propio del colegio³¹ y las financiadas por instituciones locales (Ayuntamientos y Diputaciones) reservándose el derecho de acomodarlos en el Colegio Mayor abonando directamente la pensión con cargo a la beca³².

Con este Reglamento se ratificó en 1928 al Rector Gómez Izquierdo, a Manuel Carrera Agullana como vicerrector-capellán que ocupaba el cargo de vicerrector desde 1923 y se nombró a Gonzalo Gallas Novás intendente-secretario, que era Catedrático de Química orgánica desde abril de 1914 en la Facultad de Ciencias de Granada. Esta condición, junto a la de efectuar un depósito mínimo de 10.000 pesetas, era necesaria para que fuera posible

²⁸ Real Orden 22/12/1927..., art. 54.

²⁹ Real Orden 22/12/1927..., art. 33.

³⁰ Real Orden 22/12/1927..., arts. 33 y 37.

³¹ “Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago”. *El Defensor de Granada*, 1 de agosto de 1928, [1].

³² “Notas Universitarias”. *El Defensor de Granada*, 12 de agosto de 1928, [1].

ese nombramiento³³. Por esta razón fue cesado el secretario Eduardo de la Guardia, que lo era desde curso 1911-1912. Por el Patronato Universitario se convocó en mayo de 1928 un concurso para la provisión de tres plazas de superiores numerarios adscritas a las Facultades de Ciencias, Farmacia y Medicina³⁴. Con el fallecimiento en junio de 1926 del Comisario Regio Juan Carreras Arañó, que un año antes había sucedido a Bernabé Dorronsoro Uceyeta³⁵, desapareció definitivamente este relevante cargo estatutario.

El 7 de febrero de 1930 falleció el Rector Gómez Izquierdo y la FUE (Federación Universitaria Escolar) recomendó a todos sus asociados que asistieran al funeral y sepelio³⁶. Por otra parte esta asociación estudiantil encargó a su socio Enrique Gómez Arboleya, estudiante de derecho, que redactara un artículo científico que fuera más allá de una mera nota necrológica³⁷ y promovió un acto de homenaje celebrado en 8 de marzo en el que participaron diversas autoridades³⁸. Es evidente el alto grado de mutua simpatía y reconocimiento entre los colegas y su rector.

*El rectorado de Jesús Mérida Pérez (1930-1935)*³⁹

A Gómez Izquierdo le sucedió Jesús Mérida Pérez, siendo el primer rector propuesto por el Prelado cardenal Vicente Casanova. Cuando se incorporó disfrutaba de una multiplicidad de cargos y obligaciones. Era Prelado doméstico del Papa, protonotario apostólico, capellán de honor del Rey, canónico de la Abadía del Sacro Monte, profesor auxiliar de Derecho canónico,

³³ Real Orden 22/12/1927..., arts. 14 y 15.

³⁴ "Notas universitarias. Superiores del Colegio de Santiago". *El Defensor de Granada*, 24 de mayo de 1928, [1].

³⁵ Nació en Madrid en 1860 y murió en Granada en 1925. Desde 1905 y hasta su muerte fue Decano de la Facultad de Farmacia. Entre 1919 y 1925 fue Comisario Regio del Colegio Mayor.

³⁶ "Don Alberto Gómez Izquierdo y su obra", *El Defensor de Granada*, 8 de febrero de 1930, [1].

³⁷ "El entierro de don Alberto Gómez Izquierdo", *El Defensor de Granada*, 9 de febrero de 1930, [1]; Enrique Gómez Arboleya, "Homenaje. Don Alberto Gómez Izquierdo", *El Defensor de Granada*, 16 de febrero de 1930, 5.

³⁸ "El acto de ayer", *El Defensor de Granada*, 9 de marzo de 1930, [1].

³⁹ Jesús Mérida Pérez nació en Cieza (Murcia) el 17 de mayo de 1891 y falleció en Astorga (León) el 16 de mayo de 1956. Fue ordenado sacerdote en 1913 y en 1917 fue nombrado catedrático en la Abadía del Sacro Monte. En 1927 Vicario General y Provisor eclesiástico en la archidiócesis de Granada y en 1932 Protonotario apostólico. Fue nombrado el 6 de agosto de 1935, en virtud de oposición entre profesores auxiliares, Catedrático de Derecho canónico de la Universidad de Murcia. Entre 1943 y 1956 fue Obispo de Astorga.

Vicario General y Provisor eclesiástico del Arzobispado de Granada y Fiscal del Tribunal Eclesiástico de Murcia, lo que le obligaba a realizar viajes frecuentes. En enero de 1932 se convocó la cátedra de Derecho canónico de la Universidad de Murcia y dispuso de casi cuatro años para su preparación. El colegio siguió funcionando por inercia con un rector más interesado en sus carreras eclesiástica y docente que en dirigir un Colegio Mayor.

Fue un periodo turbulento del mundo estudiantil universitario. La Junta de Decanos, en su reunión del 10 de abril de 1929, adoptó medidas represivas contra la movilización de estudiantes haciendo explícita referencia a los colegiales del Mayor al recordarles “la obligación ineludible de asistir a clase para evitar así los perjuicios que les pudieran sobrevenir”⁴⁰. En la noche del 20 de marzo de 1933 se produjo un incidente en el interior del colegio. Los estudiantes gritaron y entonaron himnos entre ellos la extinta Marcha Real, símbolo en aquel momento del antirepublicanismo. Alguien avisó al Gobierno Civil que dio orden a la Guardia de Asalto para que se personase en el lugar de los hechos, sin encontrar anormalidad ni en la calle y ni dentro del colegio. Detuvieron a varios estudiantes y acompañados de algunos superiores –no parece que el rector participara de este acompañamiento–, se trasladaron a la comisaría y la versión que allí dieron los superiores fue que se trataba de una fiesta dedicada a un compañero que “carecía de manifestación política”. Esta declaración se trasladó al Gobernador Civil, el radical-socialista José Escudero Bernícola, que dispuso la libertad de los estudiantes y mantuvo la vigilancia policial del colegio durante toda la noche⁴¹.

La apertura del curso 1933-1934, celebrada el domingo 1 de octubre en el Paraninfo de la Universidad de Granada, revistió de una especial solemnidad por la presencia del Presidente de la República Niceto Alcalá Zamora, un antiguo alumno. En representación de los estudiantes abrió el acto el colegial del Mayor Diego Carrillo Casaux, alumno aquel curso del último año de medicina y Presidente de la FUE, que en esa fecha conservaba su republicanismo moderado. En su intervención se congratuló de la obra pedagógica de la República, al mismo tiempo que suspiraba por una renovación universitaria, mereciendo ser mencionada por el propio Presidente en su discurso. El acto en su conjunto fue de afirmación republicana y no hay constancia de que el Rector Mérida acudiera al mismo dado su antire-

⁴⁰ “Agitación escolar”. *El Defensor de Granada*, 11 de abril de 1929, [1].

⁴¹ “El incidente de anoche. Unos estudiantes festejan a un compañero y entonan la ex Marcha Real”. *El Defensor de Granada*, 21 de marzo de 1933, [2].

publicanismo⁴². La legislación republicana en materia de Colegios Mayores no pudo implantarse⁴³.

*El rectorado de Rafael García y García de Castro (1935-1939)*⁴⁴

El 6 de agosto de 1935 Jesús Mérida Pérez ingresó en el cuerpo de catedráticos de Universidad, en virtud de oposición entre profesores auxiliares, en la disciplina de Derecho canónico de la Facultad de Derecho de Murcia. En tal caso cesó como Rector del Colegio Mayor y fue remplazado por Rafael García y García de Castro a propuesta del arzobispo Agustín Parrado García. Su rectorado coincidió plenamente con la sublevación militar y toda la guerra civil. El rector republicano de la Universidad Salvador Vila Hernández fue depuesto el 24 de julio de 1936 –fusilado el 22 de octubre de ese mismo año– reponiendo en el cargo un día antes a Antonio Marín Ocete, un colaboracionista del Régimen “por estimar que la Universidad está obligada a ayudar al Estado con sus medios económicos en todo aquello que necesite para atender a la salvación de España iniciada por nuestro glorioso ejército”⁴⁵. Por esta razón puso a su disposición todos los recursos humanos, materiales y dinerarios. En fecha tan cercana al levantamiento, el 28 de julio de 1936, autorizó al comandante militar de Granada, el coronel de infantería Basilio León Maestre, para disponer de las dependencias del colegio y usarlas para realojar a detenidos en el cuartel de Artillería Lepanto nº 2.

En el mes de diciembre se hizo acuciante la atención sanitaria de guerra en retaguardia, para atender a heridos y enfermos, siendo necesario disponer de hospitales específicos para cubrir estas necesidades, los que fueron llamados hospitales de guerra o de sangre. Para instalar un hospital de esta naturaleza la universidad, el 29 de diciembre, cedió las instalaciones del Colegio Mayor, denominado en ese momento como Hospital de Sangre u

⁴² “Don Niceto Alcalá Zamora inaugura el curso 1933-34”. *El Defensor de Granada*, 2 de octubre de 1933, [1].

⁴³ Decreto de 21 de junio de 1935 dictando las normas por las que se han de regir los Patronatos Universitarios (*Gaceta de Madrid* de 26 de junio de 1935), Capítulo V Colegios Mayores Universitarios arts. 97-112.

⁴⁴ Rafael García y García de Castro nació en Miranda del Castañar (Salamanca) el 18 de octubre de 1895 y falleció en Granada el 3 de febrero de 1974. Ordenado sacerdote en 1919. Catedrático de Derecho Natural y de Sagrada Escritura en la Universidad Pontificia de Comillas. Fue sucesivamente canónigo lectoral de la Santa Iglesia Catedral de Granada (1926), Vicario General del Obispado de Jaén (1939), Obispo de Jaén (1942) y Arzobispo de Granada (1953).

⁴⁵ Claret Miranda, 242-243.

Hospital de Italianos con 90 habitaciones y 180 lechos. Todos los gastos de adaptación del edificio fueron costeados por el Patronato Universitario y no sólo aportó el edificio sino que también todos sus empleados: capellán, personal administrativo y otros dependientes. La asistencia sanitaria fue atendida por catedráticos y profesores de la Facultad de Medicina. La dirección fue encomendada al decano y catedrático de Ginecología José Martín Barrales, el servicio de cirugía al catedrático de Patología quirúrgica Víctor Escribano García, el de medicina a Fernando Escobar Manzano catedrático de Patología médica y Adelardo Mora Guarnido catedrático de Histología y Anatomía patológica, el de radiodiagnóstico y radioterapia a Antonio Hernández Hernández profesor ayudante de Terapéutica física y el de análisis clínicos a Juan Gálvez. Favoreció esta cesión el hecho del cierre de toda actividad docente por clausura temporal de las Universidades (matriculaciones, exámenes) y sustitución por conferencias patrióticas⁴⁶. El hospital fue clausurado en septiembre de 1939⁴⁷. Diez días después de que el general Franco firmara el último parte de guerra el rector del colegio fue nombrado, por el arzobispo de Granada y Administrador Apostólico de la diócesis de Jaén Agustín Parrado García, Vicario General de esa diócesis y el capellán Manuel Carrera Agullana recuperó su condición de vicerrector-capellán del colegio, ocupando la rectoría de forma accidental hasta 1943 en que fue nombrado Rector.

Granada era todo un símbolo para el Nuevo Régimen tanto por su historia como por la inquebrantable colaboración con las fuerzas sublevadas del Rector Marín Ocete (1936-1951) durante la guerra civil. Expresión de todo esto fueron las inversiones realizadas en Granada en materia de infraestructura cultural que superó los tres millones de pesetas, una cantidad superior a la de Madrid a pesar de su gran tamaño. Natalio Rivas Santiago, por sus gestiones, fue considerado como benefactor de la Universidad de Granada. Durante la postguerra el Colegio Mayor adquirió una manzana de casas y en el solar resultante se construyó una amplía nave de tres plantas que corría paralela al campo de deportes: la planta baja se usó como comedor, en la primera planta se instaló la biblioteca y en la segunda se construyeron habitaciones para escolares y superiores. Este espacio residencial fue conocido como “Salamanca”, especie de zona aristocrática. Por otra parte se mejoró considerablemente el resto de las instalaciones: ampliación de la capilla, construcción de un jardín en el segundo patio, duchas

⁴⁶ Orden de 5 de septiembre de 1936 de la Junta de Defensa Nacional (*Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España* de 10 de septiembre de 1936).

⁴⁷ Olagüe de Ros, 170.

y servicios higiénicos en todos los pisos, calefacción central en salón de estar, comedor y biblioteca, agua corriente en todas las habitaciones y restauración del salón de actos y la sala de visitas. El costo de estas reformas fue de 421.347,64 pesetas más la autorización de una operación de crédito del Colegio con la Universidad⁴⁸.

*El rectorado de Manuel Carrera Agullana (1943-1957)*⁴⁹

Perdiendo su condición de Real Colegio fue confirmado, junto otros, en 1942⁵⁰, y por Decreto de 21 de septiembre de este mismo año, relativo a la organización de los Colegios Mayores Universitarios, se le otorgó un estatus singular al granadino. Su artículo adicional contemplaba que “el Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago de la Universidad de Granada y los Colegios Mayores y Menores de la Universidad de Salamanca, conservarán su organización actual, modificada sólo en lo indispensable para recoger las innovaciones que establecen el presente Decreto, en orden a la formación de los estudiantes”. Una innovación era el contenido del artículo duodécimo; el cargo de rector que pasó a llamarse “Director” y su nombramiento se hacía por orden ministerial con informe del rector de la universidad⁵¹. La Ley 29 de julio de 1943 de Ordenación de la Universidad Española reconoce a los Colegios Mayores como órganos “para el ejercicio de la labor educativa y formativa general que incumbe a la Universidad. Todos los escolares universitarios deberán pertenecer, como residentes o adscritos, a un Colegio Mayor y a través de él se cumplirán las funciones educativas que, con carácter obligatorio, deberán realizarse paralelamente a los estudios facultativos”⁵². El artículo cuarenta y seis estableció de-

⁴⁸ Galzusta López, 38 y 41-43, Ibáñez Martín, 122, Palomeque Torres, 116-117.

⁴⁹ Manuel Carrera Agullana nacido en Vilaller (Lérida) el 21 de diciembre de 1885 y falleció en Granada el 5 de diciembre de 1957. Terminó su carrera eclesiástica en Granada llevado por el que fue obispo de Lérida (arzobispo de Granada desde 1905) José Meseguer i Costa, que era familiar suyo. Terminados sus estudios le nombró su capellán y después Beneficiado de la Santa Iglesia Catedral de Granada. Canónigo desde agosto de 1951.

⁵⁰ Decreto de 19 de febrero de 1942 por el que se confirman y crean diversos Colegios Mayores en las Universidades (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de septiembre de 1942).

⁵¹ Decreto de 21 de septiembre de 1942 por el que se organizan los Colegios Mayores Universitarios (*Boletín Oficial del Estado* de 1 de octubre de 1942).

⁵² Decreto de 26 de enero de 1944 (rectificado) por el que se establece en las Universidades españolas la enseñanza religiosa (*Boletín Oficial del Estado* de 22 de febrero de 1944). Los estudios facultativos contemplaban cuatro cursos de asignaturas regladas en todas las carreras universitarias a impartir del segundo año: Religión 1ª (*Criteriología religiosa y Ecle-*

finitivamente la manera de nombrar al director “los Directores de los Colegios Mayores serán nombrados y cesarán por Ordenes Ministeriales, a propuesta del Rector y previo informe de la Secretaría General de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.”⁵³. En el marco de esta confusión legislativa se nombró “Rector” a Manuel Carrera Agullana.

Los días 4 y 5 de octubre de 1950 se celebraron en Granada los actos conmemorativos del tercer centenario del Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago⁵⁴. Estos actos consistieron en uno de carácter académico celebrado en el Paraninfo de la Universidad el día 4, tras el cual los asistentes se desplazaron al colegio para visitarlo y por la tarde asistieron a un concierto de la Agrupación Nacional de Música de Cámara en el Aula Máxima de la Facultad de Medicina. La mañana del día 5 estuvo dedicada a un acto religioso en la Iglesia de los Santos Justo y Pastor donde tomó la palabra el ex-rector del colegio Rafael García⁵⁵. En el Paraninfo intervinieron el que era Rector del Colegio Manuel Carrera que mencionó a los cinco que le habían precedido a lo largo del siglo XX, pero el cuerpo central del acto lo protagonizó el discurso del antiguo colegial Ángel Cruz Rueda (1888-1961), que había estudiado Derecho y Filosofía y Letras en la Universidad de Granada entre los años 1906 y 1911 disfrutando de una beca en el Colegio. El discurso lo estructuró en tres círculos concéntricos: Granada, su Universidad y el “inolvidable” Real Colegio⁵⁶. Puso fin al acto la palabra del Rector Marín Ocete. Aprovechando esta efemérides se logró crear “La Asociación de Antiguos Alumnos” que fue aprobada por Orden Ministerial de 9 de junio de ese mismo año. El número de asociados en el momento fundacional alcanzó cerca de un centenar, para dos años después llegar a 318, ocupando cinco de ellos la presidencia de honor: los dos ex-rectores del colegio vivos, Marín Ocete, Natalio Rivas y Eugenio Blanco Serrano⁵⁷. Desgraciadamente la Asociación sobrevivió con escasa vitalidad de tal forma que en 1964 el ex-colegial no identificado que firma D.T.Z.,

siología), Religión 2º (*El Dogma Católico*), Religión 3º (*Moral General y Derecho Público Eclesiástico*) y Religión 4º (*Deontología profesional*).

⁵³ Ley 29 de julio de 1943 de Ordenación de la Universidad Española (*Boletín Oficial del Estado* de 31 de julio de 1943); Decreto de 11 de noviembre de 1943 por el que se modifican los artículos 5º y 12º de 21 de septiembre de 1942 referente a los Colegios Mayores Universitarios (*Boletín Oficial del Estado* de 24 de noviembre de 1943).

⁵⁴ “Conmemoración del Tercer Centenario del Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago”, *Boletín de la Universidad de Granada* 22, (1950): 543-558.

⁵⁵ Conmemoración Tercer Centenario..., 556-557.

⁵⁶ Conmemoración Tercer Centenario..., 546-553.

⁵⁷ *Asociación de Antiguos Alumnos del Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago* (Granada: Tip. Artística, 1952).

acudió a la recién creada revista *Sant-Yago* solicitando ayuda para que impulsara esta fenecida institución. Su presidente, Juan Antonio Pulgar Ruiz que fue colegial entre en 1919 y 1926 y vicepresidente en 1950, ya había entrado en contacto con la dirección a tal fin. Diez años más tarde Francisco Martín Gallardo fracasó en el intento de reconstruirla a partir de los colegiales residentes en Málaga.

En 1952 el personal directivo, que se había nombrado de acuerdo con el Reglamento de 1928, era el siguiente: Luis Echarri Iriarte (vicerrector-cappellán) y cinco superiores uno por cada Facultad –más otro por la Facultad de Teología–, pero se dio la circunstancia que todos ellos eran licenciados en derecho⁵⁸. Manuel Albaladejo García, Alfonso Padilla Serra, Joaquín Luque Calderon, José Morente Campos y Felipe Granizo León⁵⁹. De este último Antonio Llorente Maldonado de Guevara, catedrático de Gramática General y Crítica literaria, residente en el Colegio entre 1950 y 1953 dijo “que era un señor que vivía allí, no se por qué, una especie de asilado” y del Rector Carrera que “era un sacerdote de Viella, del Valle de Arán, que hablaba de una manera extrañísima”⁶⁰. El servicio médico estatutariamente estaba encomendado a catedráticos y auxiliares gratuitos y en esta fecha se había nombrado a Luis García Requena, profesor ayudante de Patología quirúrgica, con obligada residencia en el colegio⁶¹.

El Consejo General de Colegios Mayores Universitarios se creó en 1953 con tareas de coordinación, consultivas y asesoramiento, un Consejo fuertemente clericalizado al formar parte del Pleno de todos los asesores eclesiásticos de los diferentes Colegios y un asesor religioso central en la comisión ejecutiva⁶². Por Orden Ministerial 7 de junio de 1954 se modificó ligeramente el vetusto reglamento de 1928 y en él prevaleció la singularidad de que el rector fuese propuesto por el Prelado sin intervención de Falange en el proceso. El régimen interior contemplado en su Título XI se mantuvo tal cual estaban redactados sus cinco primeros artículos y los cuatro restantes quedaron reducidos a sólo uno. Según aquéllos los colegiales, superiores y

⁵⁸ Real Orden 22/12/1927..., arts. 3 y 28. Estos artículos explicitan exclusivamente el número de superiores y no su distribución por Facultades.

⁵⁹ *Asociación de Antiguos Alumnos...*, 7, 32, 39, 45 y 50; Conmemoración Tercer Centenario..., 546.

⁶⁰ Ciclo el intelectual y su memoria, Facultad de Filosofía y Letras de Granada, 1991. Resulta sorprendente que a un dialectólogo, especialista en “el habla de los andaluces”, le resultará extraño el aranés.

⁶¹ *Asociación de Antiguos Alumnos...*, 27.

⁶² Orden de 20 de abril de 1953 por la que se crea el Consejo General de Colegios Mayores Universitarios. (*Boletín Oficial del Estado* de 9 de mayo de 1953).

dependientes venían obligados a asistir a los actos religiosos diarios (misa y rezo del rosario) y a confesar y comulgar en corporación al menos una vez en el curso; era obligatorio el uso del manto y la beca incluso para asistir a las clases; necesario solicitar permiso del rector o del vicerrector para salir del colegio y el régimen de visitas quedaba limitado a media hora los días festivos. Con la modificación ya aludida se dejaba al arbitrio de la Junta de Gobierno de la Universidad fijar los horarios de las practicas piadosas y la misa diaria, la educación física, las comidas, las horas de estudio y el régimen ordinario de salidas. La dirección espiritual del establecimiento estaba en manos del vicerrector-capellán a quien competía proporcionar a los colegiales instrucción religiosa y moral. Igualmente, de acuerdo con el rector, debía designar a los sacerdotes que dos veces al mes acudieran al colegio a oír las confesiones y predicar la palabra divina. La provisión de becas quedó reducida a cinco completas y cinco medias becas⁶³.

La arquitectura jurídica franquista se mantuvo en el Decreto Orgánico de Colegios Mayores de 1956, que a la postre no hacía más que refundir y sistematizar el contenido de decretos y órdenes anteriores. Se conservó la vieja utopía de que la población universitaria residiera en Colegios Mayores, salvo los estudiantes que convivieran en el domicilio familiar, cuando la infraestructura sólo permitía acoger a una reducida minoría estimada en 1956 en un 9,7%.

Todo lo referente al régimen interior se desplazó a la elaboración de los estatutos de cada centro, dándose la circunstancia que desde hacía dos años el Colegio San Bartolomé y Santiago ya disponía del reglamento reformado. Pero sobre todo el nacional-catolicismo debía impregnar toda la vida colegial: “los Colegios Mayores se inspirarán, para para realizar su función educadora, en los principios de la moral católica, procurando arraigar sólidamente en los colegiales el espíritu de disciplina, austeridad, amor al trabajo, culto del honor y servicio a Dios y a España, consustanciales en los principios que informa el Movimiento Nacional”⁶⁴.

⁶³ Orden Ministerial de 7 de junio de 1954 por la que se aprueban los Estatutos del Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago (*Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional* de 28 de junio de 1954); AUG, *Reglamento del Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago de Granada, R. O. y R. de 22 de diciembre de 1927, modificado por O. M. 7 de junio de 1954*, Caja 06339/019. En la tramitación del expediente de aprobación debió producirse alguna incidencia en relación al artículo 3º que establecía la plantilla del personal académico y que el Rector sería propuesto por el Prelado y nombrado por Orden Ministerial, lo que dio lugar a una Orden Ministerial de 30 de octubre de 1954 que establecía “que se entienda aprobado en la forma en que aparece actualmente redactado en dicho Estatuto”.

⁶⁴ Decreto de 26 de octubre de 1956 Orgánico de los Colegios Mayores (*Boletín Oficial del*

*El rectorado de Darío Cabanelas Rodríguez (1957-1960)*⁶⁵

Tras la muerte del Rector Carrera Agullana el 27 de Marzo de 1957, después de una penosa enfermedad, fue nombrado fray Darío Cabanelas Rodríguez y sería el comienzo de una serie de rectores propuestos por el ex-rector Rafael García⁶⁶. Fray Darío era un hombre de aspecto severo, muy distante y con una figura que imponía respeto. Había obtenido la cátedra de Lengua árabe y Árabe vulgar en 1955 y ese mismo año fue nombrado colaborador en la Escuela de Estudios Árabes del CSIC. Tenía muy buen concepto de Emilio López Fernández, “cumplidor y fiel conserje” de la Escuela hasta el punto de convertirlo durante su rectorado en el Mayordomo del Colegio Mayor⁶⁷. Era éste un dependiente, raramente cubierto en la plantilla, que estatutariamente se le exigía ser “persona de honradez y aptitud y el primero de todos los sirvientes”⁶⁸. Afortunadamente contó en el primer año de su rectorado con el sacerdote navarro Luis Echarri Iriarte, el vicerrector-capellán desde comienzos de los años cincuenta, que gozaba de una muy buena imagen entre los colegiales. El 1 de octubre de 1958 cesó en este cargo al ser nombrado Capellán Real de la Santa Iglesia Catedral Metropolitana de Granada⁶⁹. Le sustituyó Carlos Granados Montoro⁷⁰, un personaje muy distinto al anterior vicerrector y su persona

Estado de 14 de noviembre de 1956, art. 5º); Un análisis de este decreto puede consultarse en Lorenzo Gelices, 13-18.

⁶⁵ Darío Cabanelas Rodríguez nació en Trasalba (Orense) el 20 de diciembre de 1916 y murió en Orense el 18 de septiembre de 1992. Realizó estudios eclesiásticos (Filosofía y Teología) en Santiago de Compostela dentro de la Orden Franciscana y se ordenó sacerdote en 1940. En 1942 comenzó a estudiar Filosofía y Letras (sección Filología semítica) en la Universidad de Madrid. Licenciado en 1946 y Doctor en 1948. Fue Ayudante y Profesor adjunto de la cátedra de Emilio García Gómez. Entre 1959-1969 fue Secretario del Patronato de La Alhambra y entre 1972 y 1983 Director de la Escuela de Estudios Árabes de Granada (CSIC).

⁶⁶ José Bernal, Jesús Blanco, José de Salazar Abrisqueta (1966-1967) y José Luis Santos Díez (1968-1974). Estos dos últimos también catedráticos de Derecho canónico.

⁶⁷ Darío Cabanelas Rodríguez, “La Escuela de Estudios Árabes de Granada en su 50 aniversario (1932-1982)”, en *Cuadernos de La Alhambra*, nº 18 (1982): 8.

⁶⁸ *Reglamento del Real Colegio Mayor 1954...*, art. 68.

⁶⁹ Nació en Baraibar (Navarra) el 19 de junio de 1901. Estudió magisterio en la Escuela Normal de Granada entre 1939 y 1940, para en el curso 1961-1962 ser nombrado profesor de Religión (estudios nocturnos) en el Instituto Padre Suárez de Granada; AUG, *Expedientes académicos*, Caja 07139/081; *Asociación de Antiguos Alumnos...* 23; Orden de 25 de junio de 1958 por la que se nombra Capellán Real de la S.I.C.M. de Granada a Luis Echarri Iriarte (*Boletín Oficial del Estado* de 12 de julio de 1958); Resolución de 16 de octubre de 1961 de la Dirección General de Enseñanza Media (*Boletín Oficial del Estado* de 18 de diciembre de 1961).

⁷⁰ Nació en Granada el 5 de junio de 1923 y falleció el 22 de marzo de 1964. Estudió el bachillerato en el Instituto Padre Suárez de Granada. Entre 1939 y 1942 estudio magisterio en la

no generaba general empatía. Sólo una reducida camarilla de estudiantes que se agruparon en torno de él. La vida colegial era muy pobre limitándose a los obligados actos religiosos, las actividades culturales fueron muy escasas y los ratos de ocio se limitaban a dar patadas a un balón en el campo de deportes, especialmente los domingos, y jugar al billar o algún juego de mesa, generalmente el ajedrez y el dominó, en el salón. Al adquirir la condición de director espiritual del colegio, en la cuaresma de 1960 el jesuita Francisco Javier Rodríguez Molero dirigió unos ejercicios espirituales.

*El rectorado de José Bernal Montero (1960-1962)*⁷¹

El curso 1960-1961 se inició ocupando la rectoría con carácter accidental el vicerrector-capellán Carlos Granados y era notorio que deseaba fervientemente su nombramiento efectivo, hecho que no se produjo cuando el 22 de diciembre se nombró a José Bernal Montero, que además de ser sacerdote había sido entre 1951 y 1960, fecha de su jubilación, el catedrático de Derecho canónico y residente en el colegio. Don José tenía el aspecto de un anciano bonachón y en términos generales pareció a los colegiales que por su edad y su visión del mundo lo hacían poco adecuado para enfrentarse con la tarea que se le encomendaba. Valga un ejemplo. Cuando explicaba desde su cátedra las causas de nulidad del matrimonio y temas afines hacía salir del aula a las escasas alumnas que estudiaban derecho por aquellos años. De poco le sirvió introducir la novedad que dos colegiales almorzaran cada día en sus aposentos de la rectoral en un intento de acercamiento a los estudiantes; lo único positivo que se alcanzó fue que ese día los dos “afortuna-

Escuela Normal y entre 1941 y 1944 realizó estudios incompletos de medicina en la Facultad de Medicina. AUG, *Expedientes académicos*, Cajas 05200/008 y 07891/022.

⁷¹ José María Bernal Montero nació en Bollullos Par del Condado (Huelva) el 2 de noviembre de 1890 y falleció en su pueblo natal el 13 de septiembre de 1965. Estudió el bachillerato en el Instituto General y Técnico de Huelva entre los años 1901 y 1908. Los estudios de Derecho los realizó entre 1909-1916 y los de Filosofía y Letras (sección Historia) entre 1912 y 1917 en la Universidad de Sevilla. El Grado de Doctor en Derecho lo alcanzó en la Universidad Complutense en 1919. Entre 1917 y 1919 ocupó el cargo de Profesor Auxiliar interino gratuito en la Universidad Hispalense. En 1945 obtuvo la cátedra de Derecho canónico de la Universidad de Oviedo y allí inició el proceso de ordenación sacerdotal: alcanzó en Sevilla de manos del Cardenal Pedro Segura los días 17, 18 y 23 de mayo de 1948 la *Prima clerical tonsura* y las cuatro órdenes menores, ordenándose sacerdote el 7 de noviembre de ese mismo año. En 1951, por concurso de traslado, pasó a ocupar la cátedra de Derecho canónico de la Universidad de Granada. Véase Carrillo.

dos” comían infinitamente mejor. Como tampoco sirvió de mucho que con la adquisición de un receptor de TV se produjera el hecho cultural más importante de su rectorado. Carlos Granados pasó a ocupar nuevamente su puesto de vicerrector y no asimiló el hecho de verse desplazado hasta el punto de movilizar a algunos colegiales que formaban su camarilla, especialmente a un grupo de estudiantes sevillanos de farmacia entre los que se encontraban Manuel Fombuena Escudero y Pedro Caballero Infante. El acoso fue permanente lanzando durante horas petardos desde las ventanas de sus dormitorios al segundo patio y bautizando estos artefactos con el nombre de “bernalita”. Se proponían con ello “darle jaque mate al rector José Bernal”, según rezaba en unos ripios que compusieron. En varias ocasiones el superior médico Luis Álvarez Guisado tuvo que atenderlo recluido en sus habitaciones, aterrorizado y preso de un ataque de angustia. Estos sucesos se saldaron con la salida del Mayor de un buen número de colegiales –excepto los cabecillas de la movilización– y de Carlos Granados que se acomodó como capellán del Colegio Mayor del SEU Fray Luis de Granada⁷².

*El rectorado de Jesús Blanco Zuloaga (1962-1966)*⁷³

Para el curso 1962-1963 fue nombrado vicerrector en funciones de Rector Jesús Blanco Zuloaga, un sacerdote joven que no pertenecía al mundo universitario, prolongándose su rectorado como rector accidental durante el curso 1963-1964. La gestión de este rector supuso una notable transformación del colegio⁷⁴. Nada más acceder se produjo un gesto del nuevo rector cargado de intencionalidad ya que todas comidas las realizaría en el comedor con superiores, residentes y estudiantes, rompiendo con la tradición de hacerlo en sus dependencias. Con ello quería mostrar su acercamiento a la vida real del Mayor. Durante su primer año ya se modificó el régimen de internado, no todo lo que los estudiantes hubieran deseado, pero bastante más de lo que

⁷² Testimonio del autor, que fue colegial del Colegio Mayor entre 1959 y 1965.

⁷³ Jesús Blanco Zuloaga nació en Roca de la Sierra (Badajoz) el 3 de diciembre de 1930 y falleció en Granada el 13 de enero de 2018. Sus estudios eclesiásticos los realizó en el Seminario Metropolitano (Filosofía en 1950) y en el Seminario Mayor (Teología en 1954), ambos de Granada. Fue ordenado sacerdote el 13 de junio de 1954 y ese mismo año fue nombrado coadjutor en una Parroquia de Lanjarón. Un año más tarde fue nombrado profesor del Seminario Menor de Granada. En 1988 fue nombrado canónigo de la Abadía del Sacro Monte.

⁷⁴ “El Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago”, en *Memoria de los Colegios Mayores. Curso 1963-1964*, (Granada: Tip. Artística San Jerónimo, 1964), [7]-21.

se podía en principio suponer y esto lo hizo sin que le repugnara incumplir el Reglamento de 1954: desapareció el obligado cumplimiento de asistencia a misa y rezo del rosario diario, la confesión y comunión corporativa al menos una vez al año⁷⁵ y el uso del manto y la beca para asistir a clase dejando tal decisión al criterio del propio interesado aconsejándose emplearlo en actos académicos⁷⁶, siendo habitual usarlo como prenda de abrigo dentro de colegio. Se hizo mucho más laxo el régimen de visitas, sólo estaba prohibido recibir mujeres en la habitación, y jamás la Junta de Gobierno estableció el número de horas que el alumno debía dedicar al estudio. Sólo había que solicitar permiso para salidas nocturnas, generalmente los fines de semana.

Como contrapartida se produjo una intensificación de la educación religiosa y moral con una oferta de prácticas optativas. El penúltimo sábado de cada mes, a las once de la noche, se celebraba la vigilia del turno de la Adoración Nocturna formada por colegiales y que tenía por titular a San Bartolomé, celebrándose a las cinco de la madrugada la misa de la adoración por el Rector Blanco que era al mismo tiempo el capellán del turno. Se implantó un seminario de teología bajo la dirección del presbítero José Molina Ávila y se instauraron la Semana de la Inmaculada y el Mes de Mayo⁷⁷. Por otra parte se recuperaron algunas tradiciones colegiales, perdidas con el discurrir del tiempo. Se inició el 26 de enero de 1963 con el acto de imposición de becas a los nuevos alumnos, con juramento de fidelidad al colegio y al dogma de la Inmaculada, bajo una fórmula tricentenaria⁷⁸.

El acto cultural tradicional, la conferencia, continuó siendo un elemento nada desdeñable. En términos generales eran impartidas por catedráticos de las diferentes facultades que efectuaban a lo largo del curso un circuito de Colegios Mayores: Justo Mañas Díaz, Adolfo Rancaño Rodríguez, Ricardo Granados Jarque, José Cepeda Adan, Juan Antonio Gisbert Calabuig, Miguel Guirao Pérez, Agustín de Asís Garrote, Juan Antonio Carrillo Salcedo, Carlos Osorio Peláez, entre otros. Más raramente fueron conferenciantes de fuera del mundo universitario granadino. Luis de Sosa Pérez, catedrático de Historia política contemporánea en la Facultad de Ciencias políticas y económicas de Madrid impartió una bajo el título "Crisis de la cultura" el 17 de abril de 1964⁷⁹. Mucho más dinámico fue un abanico de seminarios que podían cubrir casi todas las inquietudes intelectuales. El Seminario de Arte estuvo a cargo

⁷⁵ *Reglamento del Real Colegio Mayor 1954...*, art. 48.

⁷⁶ *Reglamento del Real Colegio Mayor 1954...*, art. 50.

⁷⁷ *El Real Colegio...*, 9-10.

⁷⁸ "Imposición de Becas", *Sant-Yago* 2, no 2 (1964): 69

⁷⁹ *El Real Colegio...*, 12-13.

del superior de letras Cristóbal Torres Delgado, el de Literatura por el residente José Fernández Rodríguez, el de Música por Juan Alfonso García García, el de tema Social por Antonio Palacios Luque y el de Política se le encomendó al catedrático de derecho Agustín de Asís Garrote⁸⁰. Los coloquios de cine fueron moderados por David Charles Rueckert, que también impartía clases de inglés⁸¹. Exposiciones, certámenes literarios, convocatorias abiertas de concursos, recitales poéticos y musicales, ruedas de prensa, la llamada tribuna colegial y la revista hablada *El Clarín* dedicada a la tauromaquia, fueron la oferta de actividades participativas que se desarrollaron durante el rectorado de Jesús Blanco. Un acto cuasi cultural fue la visita al colegio de Sir Hans Adolf Klebs, Premio Nobel de fisiología en 1953, el 18 de marzo de 1964 donde, después de aperitivo y cena, se le impuso la Beca de Colegial de Honor⁸².

Una gran novedad fue el insólito acercamiento a dos Colegios Mayores femeninos con la celebración conjunta de actividades y actos. Fueron el Santa Fe de la institución teresiana, reconocido en 1954, y dirigido por Antonia Valencia Rodríguez que estaba en la calle San Antón 40 y en calle Recogidas 42 el Jesús-María de la congregación del mismo nombre dirigido por la Madre María América Gimeno Linares reconocido en 1953. Se llegó a un acuerdo con el Colegio Mayor Santa Fe para celebrar alternativamente una cena de Navidad en fecha cercana al día de la Inmaculada. Comenzó el 8 de diciembre de 1963 en el Colegio Mayor Santa Fe con un resultado sorprendente. Para la formación de parejas se utilizó un juego conocido por la película *Pasa la tuna* estrenada en Granada en mayo de 1960. Las chicas disponían de la mitad de un refrán y los chicos conforme iban llegando tomaban un rollito de papel colocado en el árbol de Navidad que contenía la otra mitad. Ahora se trataba de buscar, a voz en grito, la chica que lo completaba. Al siguiente curso esta cena se celebró en el colegio masculino el 7 de diciembre, pero se puso claramente de manifiesto la escasa imaginación y el resultado fue bastante más convencional.

El personal directivo del Mayor Santiago lo constituían los superiores Cristóbal Torres Delgado (Letras), Gerardo Ramos (Ciencias) y los superiores médicos Luis Álvarez Guisado en el periodo de 1960-1964 y Fernando Jiménez García en el curso 1964-1965. El colegio disponía además de algunas plazas reservadas para residentes. Los catedráticos Francisco de Asís Sales Vallés desde 1959 hasta su traslado a Barcelona en 1961, Juan Sánchez Montes entre 1952 y 1957, y José Bernal, desde su llegada a Granada en 1951 y su

⁸⁰ El Real Colegio..., 11-13

⁸¹ El Real Colegio..., 13-14.

⁸² "Nuestro Premio Nobel", *Sant-Yago* 2, no 3 (1964): 61-62.

nombramiento como rector en 1960, lo fueron. También doctores como Luis Josafat Alías Pérez, entre 1958 y 1964 en que obtuvo la cátedra de Geología en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Santiago o licenciados como José Fernández Rodríguez en Filosofía y Letras, José María Mesa López-Colmenar en Ciencias geológicas o Antonio Palacios Luque en Derecho. Hasta el curso 1962-1963 fue intendente-secretario del colegio Manuel Galzusta⁸³, que en el acto de apertura de las actividades culturales celebrado el día 27 de octubre de 1963 se le impuso la Beca de colegial⁸⁴. El colegio disponía, por aquellos años, de un servicio de comedor y habitaciones atendido por los empleados Manolico, Juan de Dios, Paquito, Conchita y Pepita; desde la garita de la portería Juan, Enrique y un sereno al que los estudiantes llamaban “Cervantes” por tener un brazo amputado, por turnos, gestionaban las entradas y salidas y las visitas.

A lo largo del primer año el Rector Blanco fue madurando las ideas que tenía sobre lo que debía ser un Colegio Mayor y que puso en funcionamiento al siguiente curso académico con tres proyectos de gran envergadura: la publicación de la revista *Sant-Yago*, la creación del Teatro Universitario del Santiago TUS/TEU y la fundación del Orfeón Santa Fe y Santiago como elementos básicos de su programa cultural. El primer número de la revista apareció en diciembre de 1963 y durante todos estos años estuvo dirigida por el propio rector del colegio, siendo el jefe de redacción Fernando Jiménez García. La cubierta del primer número fue diseñada por “G. de B.”, siglas de Gonzalito de Berceo el pseudónimo que Manuel Fernández González empleaba en algunas de sus publicaciones y la de los seis restantes por Santi (Santiago Sáenz Lorite). Ambos también se encargaron de las ilustraciones interiores. En la confección de la revista jugaron un papel destacado José María Mesa López-Colmenar, Wenceslao Fuentes Sánchez, Antonio Sánchez Trigueros, Juan García Alarcón, José Carlos García-Herrera Reboul y Seraffín González Torrecillas.

El TUS se presentó con la lectura del drama alegórico *Palas y Mercurio* original de Manuel de Roxas y Prieto, un colegial santiaguista del siglo XVIII, en el acto de apertura en el patio plateresco del colegio el 27 de octubre de 1963. Ya como TEU, estructurado por miembros del colegio y chicas del Jesús-María, hizo su presentación el 5 de diciembre de 1964 en el Salón de Actos del Mayor con la obra *Los Justos* de Albert Camus⁸⁵ y dos días después,

⁸³ Testimonio del autor, que fue colegial del Colegio Mayor entre 1959 y 1965.

⁸⁴ “Actividades culturales”, *Sant-Yago* 1, no 1 (1963): 51.

⁸⁵ Miguel Ángel Revilla, “Teatro universitario. Representación de *Los justos*, de Albert Camus. Lo escenificó el TEU de los Colegios Mayores Jesús y María y San Bartolomé y Santiago”, *Patria*, 9 de diciembre de 1964, 7 y 10.

en el mismo colegio, se representó *La hoguera feliz* de Martín Descalzo. Sus actuaciones continuaron el 1 de marzo de 1965 en la Facultad de Medicina, con motivo de la celebración del Día de los Colegios Mayores, con la obra *Historias para ser contadas*, del argentino Osvaldo Dragún, y el 13 de ese mismo mes en la sala de estar del colegio representando *Asalto nocturno* de Alfonso Sastre. En la fiesta de fin de curso del Colegio Jesús-María se hizo una lectura de *La barca sin pescador* de Alejandro Casona. En el curso 1965-1966 se representó *Los inocentes de la Moncloa* de José María Rodríguez Méndez dirigida por Antonio Sánchez Trigueros en la sala de estar del Colegio Mayor los días 14 y 15 de marzo de 1966. Las actividades prácticamente desaparecen en el curso 1966-1967 y se retomarán más tarde gracias al esfuerzo de Antonio Sánchez Trigueros⁸⁶.

Muy distinto fue el tercero de los logros, posiblemente el más querido de Jesús Blanco, la creación del Orfeón Santa Fe y Santiago que inició su andadura nada más comenzar el curso académico 1963-1964. El Colegio Mayor Santa Fe aportó las voces claras y el San Bartolomé y Santiago las oscuras, pero siempre estuvo abierto a la incorporación de voces fuera del mundo colegial. En principio se estructuró con cuarenta componentes, pero resultaba un imposible reunir a todos para los ensayos e incluso para los conciertos. Los primeros meses fueron de preparación de un mínimo repertorio que permitiera hacer su presentación y ofrecer algunos conciertos. La presentación se hizo en el colegio el día 1 de diciembre de 1963, dentro del programa de actos de la Semana de la Inmaculada, con un modesto concierto estructurado en tres partes: la primera por seis piezas de música polifónica, especialmente de los autores granadinos Valentín Ruiz Aznar, Juan Alfonso García y Alfredo Álvarez Prats, la segunda un recital de piano por Rafael Terroba Rodríguez, un colegial que estudiaba medicina, y la tercera por los números musicales de las zarzuelas *La del Soto del Parral* (La ronda de los enamorados) y *La Parranda* (Canto a Murcia)⁸⁷. Más adelante el repertorio se fue ampliando con clásicos de la música polifónica como Tomás Luis de Victoria, Francisco Guerrero y Orlando di Lasso o piezas del cancionero de Uppsala y del cancionero de Palacio y de autores contemporáneos como Serge Jarroff y Lorenzo Perosi. A partir de ese momento fueron muy numerosas sus intervenciones en Granada y Sevilla, alcanzando la cifra de once conciertos durante ese curso.

El más importante de todos ellos fue la participación en el Concurso Nacional de Coros Universitarios que se celebró en el salón de actos de

⁸⁶ Sánchez Trigueros, 653-670; Villanueva Andrés, 41-49; Rodríguez Gómez, 63-66.

⁸⁷ "Se presentó el orfeón universitario "Santa Fe y Santiago", *Patria*, 3 de diciembre de 1963.

la Jefatura Provincial del Movimiento de Salamanca entre los días 1 al 4 de abril de 1964. Que la fecha elegida y lugar para la sesión de apertura del concurso coincidiera con el 1 de abril no fue casual, ni inocente. El mismo día 1 José María Codón Fernández, Consejero Nacional del Movimiento y Procurador en Cortes, realizó el pregón sobre "Labor del SEU en los orfeones universitarios en los veinticinco años últimos". Este certamen de Salamanca, organizado por el SEU de aquel distrito universitario, fue conmemorativo de los XXV Años de Paz. Participaron, en tanto que finalistas previamente seleccionados, seis masas corales tres de ellas de gran tradición en el mundo amateur y con un alto número de miembros que alcanzaba el medio centenar: eran el Orfeón Universitario de Valencia creado en 1947 y dirigido por su fundador Jesús Ribera Faig, la Coral Universitaria Santo Tomás de Aquino de Madrid fundada en 1948 y dirigida por Jesús López Cobos y el Coro Mixto Universitario de Salamanca dirigido por Jesús García Bernalt, su fundador en 1950. También participaron el Orfeón Universitario de Santiago de Compostela conducido por José San Luis Rey y la Agrupación Coral Universitaria de Navarra bajo la batuta de Jesús Puy Abarzuza. La actuación tuvo lugar la tarde del día 2 en un concierto compartido con el grupo navarro que fue el que abrió el concurso. El programa presentado se componía de las siguientes obras: *In nomine Patris* (adaptación de Manuel de Falla), *Señor, aquí me tienes* (Juan Sebastián Bach), *Errante caminar* (Serge Jaroff), *¿Con qué la lavaré?* (Villancico anónimo del cancionero de Uppsala), *Molondrón* (Ramón Sáez de Adana), *Campanas de atardecer* (Serge Jaroff), *Fonte Frida* (Orlando di Lasso), *Canción a Asturias* (anónimo) y *Granadina* (Valentín Ruiz Aznar). Las piezas obligatorias fueron *¿Con qué la lavaré?* a 4 voces mixtas y *Molondrón* a 6 voces mixtas. A Salamanca se desplazaron veinte y nueve miembros del coro, doce sopranos y mezzosopranos y diecisiete tenores 1^o y 2^o, barítonos y bajos. Entre ellos los tenores Juan Luis Carrillo Martos (que hizo el solo de Granadina) y Antonio Sánchez Trigueros (que emitió el aullido final de Molondrón); María Irene Torné Poyatos, Ana María Caruana Rodríguez, Milagros Saavedra López, María Rosa Rivero Garrido, Ana María Liétor Sanz, Manuel Puertas Viñas, Manuel Lombardo Duro, Juan Luis Mulero Conde, Antonio Luis Ciezar Mamely, Prudencio Rubio Pinalla y Eladio Mendoza García.

El resultado del concurso no pudo ser más satisfactorio para los colegios implicados. Competir con coros cuyas voces estaban tan bien conjuntadas y perfeccionadas como resultado de varios años de entrenamiento y actuaciones públicas era por una parte todo un honor y por otra un pasaporte seguro al fracaso. Por eso lograr un tercer puesto, medalla de bronce, y ser sólo superado por los coros de Valencia, a la postre el ganador, y de Madrid,

clasificado en segundo lugar, pudo ser considerado como un gran éxito. Desde luego fue un gran acierto cerrar el concierto con la canción *Granadina* del canónigo Maestro de Capilla de la Catedral de Granada Valentín Ruiz Aznar. *Granadina* era una espléndida versión coral de la romanza *Adiós Granada* de la zarzuela *Emigrantes*. Esta versión se trataba de un solo de tenor y un acompañamiento coral a 3 voces mixtas, en forma de un delicado y melancólico susurro. Era un retorno coral a los orígenes de esta romanza. Puso en pie al auditorio siendo la única pieza de todo el concurso a la que el público solicitó insistentemente un bis y tras él se produjo una invasión del escenario⁸⁸.

Los fastos de los XXV Años de Paz excitaron el movimiento estudiantil conforme se aproximaba la fecha de 1 de abril. Muy significativa es la suspensión de la I Semana de Renovación Universitaria programada en Madrid entre los días 10 y 14 de marzo de 1964 cuando sólo se habían celebrado las conferencias de José Luis López Aranguren, Joaquín Ruiz-Jiménez Cortés y Valentín Andrés Álvarez. Las manifestaciones en Madrid fueron duramente reprimidas. En mayo el movimiento estudiantil aún no había cesado. El día 11 de este mes hubo en Madrid una manifestación con heridos en la que se arrojaron petardos. Por esos mismos días el colegio se incorporó al movimiento con acciones concretas como manifestaciones ante la comisaría de la policía armada existente en la plaza de los Lobos y pacíficas provocaciones a los grises, para cuando cargaban contra los estudiantes correr hacia el colegio a través de las calles Duquesa y Colegios. Durante varios días se hizo una concentración ante la puerta del colegio a la hora del almuerzo sin comparecer en el comedor. La posición del rector ante estos hechos fue confusa. Dejó escrito lo siguiente en relación a los sucesos de mayo: “los chicos, en general, no son malos. Y los que parecen serlo, no lo son tanto. Prueba de ello es que, en los días que duró el incidente, el orden externo y la disciplina del Colegio se observaron con absoluta normalidad, sin que fuera necesaria una especial vigilancia. La vida y ambiente de estudio no sufrió alteración alguna, dentro de la intensidad característica del mes de mayo”. Estando firmemente convencido que los equivocados eran los estudiantes, como única alternativa a las ansias de libertad, que reconocía su existencia, proponía “o nos dedicamos, todos a una y seriamente, a encausar las aspiraciones de

⁸⁸ “Concurso nacional de Coros Universitarios. En la sesión inaugural actuaron los de Navarra y Granada”, *La Gaceta Regional*, 3 de abril de 1964; Saiz-Pardo, Melchor, “El orfeón universitario “Santa Fe y Santiago” quedó en tercer puesto en el certamen nacional de Salamanca”, *Patria*, 9 de abril de 1964; “Éxito del Orfeón Universitario Santa Fe y Santiago, en Salamanca”, *Ideal*, 19 de abril de 1964; “El Orfeón Santa Fe y Santiago en Salamanca”, *Sant-Yago* 2, no 3 (1964): 64-67.

nuestra juventud haciéndola auténticamente responsable y generosa". Sin embargo la represión se materializó con el castigo de suspender la fiesta de fin de curso⁸⁹, aunque no se aplicó la amenaza de la Junta de Gobierno, que gravitaba sobre los Colegios Mayores desde el mes de marzo, de expedientar y expulsar a todo estudiante que participara en disturbios callejeros. Ésta se ejecutó al curso siguiente en el que hubo una amplia renovación del alumnado por el procedimiento de rechazar muchas solicitudes de admisión. Prácticamente sólo permanecieron en el colegio los que de alguna forma habían sido puntales en el desarrollo de las actividades culturales, pero ni siquiera esta circunstancia alcanzó a algunos. Por otra parte la Junta de Gobierno aprovechó la coyuntura para, durante el periodo vacacional estival, decretar la supresión de las novatadas en todos los Colegios Mayores del distrito universitario.

Los conciertos del orfeón continuaron a lo largo del curso 1964-1965 en el que se incorporaron las sopranos Mari Pepa Linares Gálvez y Purificación Carrazoni García. El 1 de febrero de 1965 se desplazó a Málaga y el concierto se realizó en la Casa de la Cultura. Presentó un programa largo de diecisiete piezas en dos partes, algunas de ellas incorporadas al repertorio para este evento. Se trató de *Prado verde y florido* a 4 voces mixtas de Francisco Guerrero. El coro participó en los actos de clausura de las actividades culturales del colegio acompañados por la Orquesta Barco el 22 de mayo con un programa más popular: *Granada* de Albéniz (orquesta), Ronda de los enamorados de *La del Soto del Parral*, Canto a Murcia de *La Parranda*, *Los pelegrinitos* y *Anda, jaleo* recogidas y armonizadas por Federico García Lorca y de la zarzuela *Molinos de viento* se cantó Mímica, Dúo y serenata (¿Y qué canto?), en el que el barítono Manuel Puertas hizo de Príncipe Alberto y el tenor Juan Luis Carrillo de Romo, y coro general nº1 Dejados paso franco. El orfeón volvió a competir en el Certamen Nacional de Corales Universitarias el domingo 17 de abril de 1966 en el Teatro Infanta Beatriz de Madrid. La pieza obligatoria fue *Exurge Quare Obdornis* de Bartolomé de Escobedo con un resultado menos satisfactorio que dos años antes al no pasar a la final que se celebró televisada un día después en el Auditorio de Información y Turismo⁹⁰. Por otra parte se participó en el *Auto de Pasión* de Lucas Fernández en el Altar Mayor de la Iglesia de San Jerónimo el 5 de mayo de

⁸⁹ Jesús Blanco Zuloaga, "Sobre una fiesta que no llegó a celebrarse", *Sant-Yago* 2, no 3 (1964): 47-48.

⁹⁰ "El orfeón "Santa Fe y Santiago", en el Concurso Nacional de Corales Universitarias", *Ideal*, 21 de abril de 1966, 23.

este mismo año con la intervención conjunta de cuatro coros: Santa Fe y Santiago, Parroquia del Salvador, Seminario Mayor y Dominicos. Y tras este concierto, desapareció.

Es obvio que este último año el rectorado de Jesús Blanco Zuloaga perdió mucha vitalidad. Sus tres grandes proyectos para el curso 1965-1966 nacieron debilitados por una pesada carga. La revista, muy criticada y difícilmente financiada, solamente publicó un número; el TEU, que no había logrado traspasar los estrechos límites de los propios Colegios Mayores, sólo ofreció una representación y el orfeón, que sufría con el gran déficit de educación musical entre los estudiantes universitarios y la ausencia de una tradición coral en la Universidad de Granada, sólo dos fueron sus conciertos. Ya no fue posible mantener aquel ambicioso proyecto cultural y Jesús Blanco lo sabía muy bien⁹¹.

Conclusiones

El problema del alojamiento de los estudiantes universitarios que se veían obligados a residir, durante varios años, alejados de sus familias en una ciudad que dispusiera de Universidad, trató de resolverse a comienzos del siglo XX. Triunfadora la línea institucionista dentro de la Institución Libre de Enseñanza se dispusieron, a partir de 1906, a asaltar las ya constituidas y/o crear otras nuevas. Sin duda la más significativa de esas últimas fue la creación un año después de la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas que cristalizó en 1910 con la creación de la Residencia de Estudiantes bajo los gobiernos liberales de Segismundo Moret y José Canalejas. Partiendo de la idea del Conde de Romanones se creó un Patronato de Estudiantes para que éstos se pudieran alojar en el extranjero y los extranjeros en España. El carácter restrictivo y específico de este Patronato propició una movilización estudiantil conducida por la Federación Nacional Escolar que en 1911 acudió a las más altas instituciones del Estado, incluida La Corona, reclamando la construcción en Madrid de La Casa de Estudiantes, pero haciéndolo extensivo a todas las universidades. Segismundo Moret fue un entusiástico valedor del proyecto.

Por fin, en 1913, esta idea del Conde de Romanones se materializó al establecerse en cada capital de Distrito Universitario un patronato similar con la pretensión de que fuera gestor del alojamiento estudiantil. Sobre la

⁹¹ "José Luis Laujar entrevista a D. Jesús Blanco", *Sant-Yago* 3, nº 7 (1965): 55-61.

base de considerar a las grandes poblaciones como un peligro para la juventud, una vez separados los estudiantes de la tutela familiar, y desconfiar de su autonomía personal, se hacía necesario instalarlos siguiendo el modelo de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Se pretendía que cubriera a toda la población universitaria y de Escuelas Especiales, un ambicioso proyecto lleno de dificultades. A la III Asamblea de la Federación Nacional Escolar celebrada en Granada en noviembre de 1913 José Pruneda y Torres, estudiante de ingeniería industrial y presidente, presentó una ponencia a la sección 9ª con el título *Que la Federación Escolar fomente la orientación y fines que ha de tener el R. D. sobre Patronato de Estudiantes*. Este movimiento se trasladó a Universidades periféricas, como la de Sevilla, donde la católica Asociación Escolar Sevillana defendía en 1914 la necesidad de establecer una Casa de Estudiante. No es casual que este mismo año Alejandro Pérez Lugín escribiera su novela costumbrista *La Casa de la Troya* publicada un año después. El mundo universitario que nos presenta es precisamente el que se quería combatir desde las instituciones y se posiciona con benevolencia junto a él. Gerardo Roquer y Paz, joven estudiante de Derecho en la Universidad de Madrid, vive circunstancialmente solo al cuidado de su tío. Es libre y dispone de dinero. Cuando regresa su padre, concedor de sus correrías, le dice “eres un hombre digno, que si has pecado no ha sido por maldad” y lo envía a Santiago de Compostela para que, lejos de Madrid, termine la carrera. La vida compostelana la encuentra aburrida, pero finalmente su maternal pupilera Doña Generosa Carollo, el grupo de estudiantes que comparten la Posada de la Troya y especialmente Carmiña Castro Retén redimen al licencioso Gerardo. Lo que Madrid estropea, Compostela lo arregla.

En 1909 el Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago de Granada se encontraba sumergido en un proceso de transformación empezando a dejar de ser un colegio-internado de 2ª enseñanza adscrito al Instituto General y Técnico de Granada, que además admitía alumnos del curso preparatorio de las diferentes carreras universitarias que se cursaban en Granada. Pero este proceso de reorganización no se inició definitivamente hasta 1926 cuando el Directorio Militar nuevamente creó un Patronato en cada uno de los distritos universitarios con el objetivo primordial de construir o reorganizar Colegios Mayores en los que se facilitase, con el internado de los alumnos oficiales de las Facultades, los servicios docentes, culturales y educativos complementarios a la instrucción académica. Por otra parte se reconocía la imposibilidad de acoger a toda la población universitaria por carencia de edificios destinados a este fin. El proceso se completó en 1928 con la expresa prohibición al Real Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago, a partir de curso 1928-1929,

de admitir alumnos de bachillerato, convirtiéndolo en una auténtica residencia de estudiantes universitarios.

Para el Nuevo Régimen franquista los Colegios Mayores se convirtieron en una pieza clave de su política educativa que, por una parte, pretendió tener a la población universitaria concentrada en Ciudades Universitarias o en el “barrio universitario” y por otra adoctrinar según el pensamiento nacional-católico. En tal sentido todos los estudiantes, como residentes o adscritos, debían pertenecer a un Colegio Mayor, aunque el Régimen no tuvo más remedio que admitir su insuficiencia. Tras confirmar como existentes a ocho Colegios Mayores y Residencias Universitarias se dispuso a aumentar la infraestructura con una docena más. Los confirmados tenían un origen diferente y cinco de ellos procedían de las antiguas Residencias de Estudiantes: el Colegio Mayor Cardenal Jiménez de Cisneros (1910) y Colegio Mayor femenino Santa Teresa de Jesús (1915) ambos en Madrid, el Colegio Mayor Pedro Cerbuna (1924) de Zaragoza, el Colegio Mayor Cardenal Belluga (1927) de Murcia y la Residencia Rodríguez Cadarso de Santiago de Compostela, construida entre 1928 y 1936 e inaugurada en 1941, para un año después pasar a llamarse Colegio Mayor Generalísimo Franco. Los dos de Salamanca –el Colegio Mayor San Bartolomé y el Santiago Apóstol– solamente aportaron el pedigrí histórico de sus nombres. Para el primero fue necesario levantar uno de nueva planta que inició su funcionamiento en el curso 1944-1945 y el segundo, también conocido como Colegio del Arzobispo, y entre 1857 y 1951 como colegio-seminario “de Nobles Irlandeses” disfrutó del Palacio Fonseca. Sin embargo la Hospedería, adosada al mismo, se le entregó para su uso gratuito a la Universidad de Salamanca al convertirse las Escuelas Municipales de Medicina y de Ciencias (sección Químicas) en Facultades Municipales en 1903; la de medicina mantuvo esta ubicación hasta 1988. Por otra parte en 1957 el Palacio del Arzobispo Fonseca aún no estaba funcionando como Colegio Mayor, ni llegaría a estarlo nunca.

El Ministro de Educación Nacional José Ibáñez Martín escribió en 1950 lo siguiente “De los antiguos Colegios Mayores, el único que ha sobrevivido sin desnaturalizarse hasta nuestros días es el denominado de los Santos Apóstoles San Bartolomé y Santiago, establecido en Granada”. Este Colegio Mayor tenía el aval de disponer de un reglamento elaborado por el Directorio Militar por lo que estaba libre de toda sospecha y además aportaba el pedigrí tricentenario de su historia entroncando con la ansiada Universidad Imperial del Régimen. Sólo se le desposeyó del título de Real, pero desde 1942 gozó de un estatus singular entre todos los Colegios Mayores al conservar su organización. En 1954 se modificó ligeramente el vetusto reglamento de 1928 y en él prevaleció, no sin cierto conflicto dentro del ministerio, la singularidad de

que su Rector fuese propuesto por el Prelado de la Diócesis, sin intervención en el proceso de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.

Bibliografía

- Asociación de Antiguos Alumnos del Real Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago*. Granada: Tip. Artística, 1952.
- Cabanelas Rodríguez, Dario. “La Escuela de Estudios Árabes de Granada en su 50 aniversario (1932-1982)”. *Cuadernos de La Alhambra*, nº 18 (1982): 3-20.
- Calero Palacios, María del Carmen, “La Universidad de Granada y los Colegios Mayores”. En *Historia de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 1997, 71-80.
- Carrillo, Juan Luis, “El programa cultural del Rector Blanco: el Orfeón Santa Fe y Santiago”. *Gasparini*, V época, nº 1 (2019): 3-6.
- Carrillo, Juan Luis. “José Bernal Montero (1890-1965): De estudiante luminoso a oscuro profesor”. *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* (Enviado para publicación)
- Carrillo-Linares, Alberto. “El movimiento estudiantil antifranquista en Andalucía”. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 23/1 (2020): 149-178.
- Claret Miranda, Jaume. *El atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Editorial Crítica, 2006.
- Crónica Universitaria. “Conmemoración del Tercer Centenario del Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago”. *Boletín de la Universidad de Granada*, 22 (1950): 543-558.
- “El Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago”. En *Memoria de los Colegios Mayores. Curso 1963-1964*. Granada: Tip. Artística San Jerónimo, 1964, [7]-21.
- Girón Pascual, Fernando María. *Las Indias de Génova. Mercaderes genoveses en el reino de Granada durante la Edad Moderna*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2014.
- Gutiérrez Camacho, Manuel Enrique. *Historia de la construcción del edificio del Instituto “Padre Suárez” de Granada (1845-1924)*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2017.
- Ibáñez Martín, José “El Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago de Granada”. En *Diez años de servicios a la cultura española, 1939-1949*. Madrid: Hijos de Heraclio Fournier y Editorial Magisterio Español, 1950.

- Jiménez Ortega, Alberto. "La Residencia de Estudiantes". *Alma Mater*, 1/10 (1914): 9-10.
- López, Miguel Ángel, *Los rectores y cancilleres de la Universidad de Granada (1532-2004)*. Granada: Universidad de Granada, 2006.
- Lorenzo Gelices, Feliciano. "Aspectos de los Colegios Mayores". *Revista de Educación*, 22/63 (1957): 13-18.
- Manuel Galzusta López. *El Colegio Mayor San Bartolomé y Santiago*. Granada: Imprenta F. Román, 1950.
- Madruga Jiménez, Esteban. *Crónica del Colegio Mayor del Arzobispo, de Salamanca*. Salamanca: Gráficas Yagües, 1953.
- Marín López, Rafael. "El Colegio de San Bartolomé y Santiago e Instituto agregado a la Universidad de Granada (1845-1877)". En *150 aniversario de la creación de las enseñanzas medias en Andalucía 1845-1995* coordinado por Antonio Herrera García. Jerez de la Frontera: Asociación Hespérides, 1995, 75-97.
- Martínez Lumbreras, Francisco. *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*. Granada: Imp. de El Defensor de Ganada, 1913.
- Martínez Lumbreras, Francisco. *Una fundación granadina: Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*. 2ª ed., Granada: Tipografía Guevara, 1915.
- Muñoz Fernández, Emilio. "Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago". En *La Facultad de Medicina de Granada*. Granada: Imprenta Urania, 1950, 89-90.
- Núñez Nadal, Carmen. "Mismos nombres para otra institución: de la Residencia de Señoritas al Colegio Mayor Santa Teresa de Jesús (1939-1945)". *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 25/2 (2022): 86-113.
- Olagüe de Ros, Guillermo. *Sobre sólida roca fundada: Ciento veinte años de labor docente, asistencial e investigadora en la Facultad de Medicina de Granada (1857-1976)*. Granada: Universidad de Granada, 2001.
- Oriol Catena, Francisco. "El Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago". *Anales de la Facultad de Filosofía y Letras*, nº 2 (1926): 115-121.
- Osorio Pérez, María José. *Historia del Real Colegio de San Bartolomé y Santiago*. Granada: Universidad de Granada, 1987.
- Osorio Pérez, María José. "El Colegio de San Bartolomé y Santiago", En *La Universidad de Granada, cinco siglos de historia. Tiempos, espacios y saberes* editora Cándida Martínez López, Granada: Universidad de Granada, vol. 2, 2023, 32-41.

- Palomeque Torres, Antonio. "Estampas del Colegio Mayor granadino de San Bartolomé y Santiago durante el curso 1771-1772". *Boletín de la Universidad de Granada*, segunda época, 2 (1953): [97]-207.
- Peláez de Rosal, Manuel. "El Colegio de Santiago de Granada". *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, 170 (2021), 26-27.
- Pérez Lugín, Alejandro. *La Casa de la Troya. Estudiantina*. Sexagésima quinta edición, Santiago de Compostela: Imprenta-Editorial Moret, 1943.
- Pruneda y Torres, José. "Las Casas de Estudiantes". *Alma Mater*, 2/13 (1915): 4.
- Rodríguez Gómez, Juan Carlos. "El T.E.U. de los Colegios Mayores Jesús y María y San Bartolomé y Santiago presentó *Los inocentes de la Moncloa*". *Sant-Yago*, 4/8 (1966): 63-66.
- Sánchez Trigueros, Antonio. "El teatro universitario en Granada, 1964-1970: El TEU del Real Colegio Mayor de San Bartolomé y Santiago (datos, contexto y testimonios)". *Teatro. Revista de Estudios Culturales*, 23 (2009): 653-670.
- Sendín Calabuig, Manuel. *El Colegio Mayor del Arzobispo Fonseca de Salamanca*, Salamanca: Imprenta Calatrava, 1977.
- Torres, M^a Paz. "El intelectual y su memoria: Dario Cabanelas Rodríguez, O.F.M.". *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos. Sección Árabe-Islán*, 54 (2005): 295-311.
- Villanueva Andrés, Juan José y Jiménez García, Fernando. "D. Diego de Ribera y la fundación de Real Colegio de Santiago". *Sant-Yago*, 3/6 (1965): 38-43.
- Villanueva Andrés, Juan José. "Tras el último telón". *Sant-Yago*, 3/7 (1965): 41-49.
- Viñes Millet, Cristina. "La Universidad de Granada en la época contemporánea". En *Historia de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada, 1997, 171-300.

El movimiento estudiantil antifranquista. Un terreno fértil. El proceso de construcción de un ámbito historiográfico

The anti-franco student movement.
A fertile ground. The process of construction
of a historiographical scope

Sergio Calvo Romero*
Universidad de Zaragoza
ORCID ID: 0000-0002-2790-7265

Recibido: 09/04/2024
Aceptado: 30/09/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9098

Resumen: El movimiento estudiantil antifranquista ha experimentado una evolución historiográfica extraordinaria, pasando de ser una mera lista cronológica de hechos a pequeñas disertaciones, hasta llegar a convertirse en un campo de análisis con entidad propia, un ámbito historiográfico prolífico y crucial para entender el complejo proceso de

Abstract: The anti-Franco student movement has undergone an extraordinary historiographical evolution, going from being a mere chronological list of facts to short dissertations, until becoming a field of analysis in its own right, a prolific and crucial historiographical field for understanding the complex process of social mobilization that began

*El autor es licenciado en Historia por la Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en Historia Contemporánea por la Universidad de Zaragoza, Máster Universitario en Derecho Constitucional por la UIMP-CEOC y doctor en Historia Contemporánea por la Universidad de Zaragoza. Investigador postdoctoral del Proyecto PID2020-112800GB-C21 en la Universidad de Zaragoza. San Juan Bosco, 7, 50009, Zaragoza, España. scalvoromero@hotmail.com.

movilización social que se inició mediados de los años sesenta. Desde las primeras obras de los años setenta, década tras década han ido consolidando una escuela de historiadores que han ido arrojando luz sobre muchos de los vacíos historiográficos que existían, y lo que es más importante, han dado respuestas a muchos de los interrogantes que se iban planteando.

Palabras clave: movimiento estudiantil español, historiografía, antifranquismo.

in the mid-1960s. Since the first works of the 1970s, decade after decade a school of historians has been consolidated that has shed light on many of the historiographical gaps that existed, and what is more important, has given answers to many of the questions that were being raised.

Key words: Spanish student movement, historiographic, anti-Francoism

Introducción: todo tiene un comienzo

Tanto en su conjunto como en aspectos concretos, la dictadura de Franco ha sido en los últimos años objeto de mayor profundización por parte de algunos historiadores. Uno de los ámbitos que ha centrado el interés de los investigadores ha sido la oposición y, del mismo modo, la represión de la misma. En suma, la evolución de este campo de trabajo ha estado marcada por un proceso de especialización.

La especialización se ha dado en dos direcciones: de un lado, la concreción de hechos y, de otra parte, la regionalización de las investigaciones. Ambos factores no están enfrentados pero a menudo se han dado por separado, se han publicado obras sobre episodios muy concretos sobre la guerra civil o la dictadura o, por el contrario, han visto la luz publicaciones sobre esos periodos históricos en un territorio concreto, ya sea a nivel autonómico, provincial o incluso local, independientemente del número de habitantes de la localidad. En el ámbito de la lucha antifranquista se ha podido percibir claramente este proceso. Uno de los aspectos que ha concentrado mayor atención ha sido el movimiento estudiantil y, de igual modo, su estudio se ha ido circunscribiendo a determinados campus universitarios. Ha suscitado tanto interés que se ha convertido en una línea de investigación propia. No obstante, el nacimiento de esta línea de investigación ha estado marcado y, en cierta medida, apoyado en el desarrollo de estudios e investigaciones sobre la Universidad en España durante la dictadura.

Sara González Gómez señala que el estudio del binomio educación-franquismo, ámbito de investigación cultivado ya desde la década de los ochenta, puede a la vez subdividirse en ramas que han sido objeto de análisis y explicaciones: marco normativo de la educación superior, la destrucción de la universidad por parte del régimen, evolución, composición y procedencia geográfica y/social del alumnado, depuración y represión del profesorado,

la movilización u oposición estudiantil, estudios de género, refiriéndonos a trabajos sobre la mujer en la universidad franquista, etc. González Gómez también indica que al margen de estos temas existen otros de menor recorrido bibliográfico como la nueva organización departamental que surgió a partir de 1965, la constitución de los patronatos, los escalafones de antigüedad de los catedráticos de universidad, etc. De entre todos ellos, la movilización estudiantil es la rama de estudio sobre la que más obras se han publicado. No obstante, este ámbito de investigación se puede dividir a su vez en otros apartados: estudiantes universitarios contra el régimen, el estudio de los Sindicatos Democráticos Estudiantiles, el Movimiento de Profesores No Numerarios o el Sindicato Universitario Español (SEU)¹. Todos ellos, por separado o interrelacionados, han sido objeto de publicaciones que han contribuido a desarrollar, fortalecer y completar la línea de investigación central: el movimiento estudiantil antifranquista.

Es menester señalar que el objetivo de este ensayo es repasar la evolución historiográfica de las publicaciones sobre el movimiento estudiantil durante el franquismo. Es incuestionable que en la actualidad es una temática que goza de un destacable interés académico y está representada por un amplio abanico de historiadores con una trayectoria más que consolidada. A falta de estudios cuantitativos que reflejen hasta qué punto la protesta universitaria ocupa un lugar de importancia en la producción bibliográfica en la historia de España en el siglo XX, estas líneas intentan plasmar cómo fue convirtiéndose con el paso de las décadas en un ámbito de investigación de primer orden.

Desde la obra de Manuel Juan Farga *Universidad y democracia*² hasta la actualidad, la bibliografía sobre la oposición estudiantil ha experimentado un notable aumento, incluyendo comunicaciones, actas de congresos, *papers*, etc. Un denominador común ha permanecido inalterable: la importancia del movimiento estudiantil en la lucha contra la dictadura franquista. El objetivo de estas líneas es observar cómo esa importancia ha sido tratada e investigada a lo largo de los años hasta el punto de crearse un segmento bibliográfico propio, evolucionando desde meros capítulos de obras de síntesis de la lucha antifranquista hasta ser protagonista de congresos, exposiciones, libros, monografías, etc. También hay que mencionar las aportaciones de Antonio

¹ Sara González Gómez: "Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis Bibliográfico", *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 26 (juliol-desembre, 2015), pp. 187-212.

² Manuel Juan Farga: *Universidad y democracia (30 años de lucha estudiantil)*, México, Era, 1969.

Tovar³, José Luis Arangurén⁴, Pedro Laín Entralgo⁵ y Francisco González García⁶. Si bien no son obras centradas en la protesta universitaria todas ellas contienen interpretaciones, descripciones y valoraciones muy interesantes.

Primeras aproximaciones de los años setenta y relativo olvido en los ochenta

Una vez se produjo el “hecho biológico”, casi de inmediato se pusieron en marcha una serie de publicaciones centradas exclusivamente en el movimiento estudiantil. A lo largo de 1977 vieron la luz varios artículos en la revista *Materiales* que reflexionaban sobre la movilización estudiantil y ya ofrecían datos y cronologías. Autores como Rafael Argullol⁷ y Francisco Fernández Buey⁸ fueron los pioneros que se atrevieron a ofrecer las primeras explicaciones sobre la génesis y el desarrollo cronológico del movimiento estudiantil antifranquista. Estas primeras aproximaciones tenían un marcado descriptivo, basándose en la reconstrucción narrativa de hechos, condicionadas por la ausencia de datos de algunos distritos. Es por ello que algunos hechos quedaron sin registrarse.

Otras aportaciones de especial interés fueron las realizadas por Alejandro Nieto y Carmelo Monedero⁹, José María Maravall¹⁰, Enrique Palazue-

³ Antonio Tovar: *Universidad y educación de masas (Ensayo sobre el porvenir de España)*, Barcelona, Ediciones Ariel, 1968.

⁴ José Luis Arangurén: *El futuro de la Universidad*, Madrid, Taurus Ediciones, 1962.

⁵ Pedro Laín Entralgo: *Estudio sobre la situación espiritual de la juventud universitaria española y sus inquietudes, y acerca de las medidas que recomendaría a las autoridades políticas y religiosas para encauzar el problema*, Euskomedia, Fundación de Eusko Ikaskuntza, Sociedad de Estudios Vascos, 1955, pp. 1-6. Recuperado de internet (<http://www.euskomedia.org/fondo/14422>).

⁶ Francisco González García: “Orientaciones de la universidad en relación con el progreso regional”, *XXV Congreso luso-español para el progreso de las ciencias, Coloquio Universidad y Región*. Sevilla, s.e., 1960.

⁷ Rafael Argullol Murgadas: “Reflexión sobre los años radicales. El movimiento estudiantil de 1968 a 1971”, *Materiales*, nº 2 (marzo-abril 1977), pp. 32-50.

⁸ Francisco Fernández Buey, Rafael Argullol Muargadas y Alejandro Pérez: “Documentos del movimiento universitario bajo el franquismo”, *Materiales*, extraordinario nº1 (enero-marzo 1977), y Francisco Fernández Buey: “El movimiento universitario bajo el franquismo. Una cronología”, *Materiales*, nº 2 (marzo-abril 1977), pp. 51-70.

⁹ Alejandro NIETO y Carmelo Monedero: *Ideología y psicología del movimiento estudiantil*, Barcelona, Ariel, 1977.

¹⁰ José María Maravall: *Dictadura y disintimiento político. Obreros y estudiantes bajo el franquismo*, Madrid, Alfaguara, 1978.

los¹¹ y Salvador Giner¹². También en esta década vería la luz la primera obra sobre el antifranquismo en una universidad concreta, Barcelona¹³.

Estas primeras publicaciones nacieron tanto de las vivencias de alguno de sus autores como de la necesidad de comenzar a explicar quiénes habían mostrado una ferviente oposición al régimen, contribuyendo con ello a la crisis de la dictadura. Se trataba de primeras aproximaciones de una cierta extensión, desde una perspectiva generalista y en formato artículo o capítulo, a excepción del libro de José María Maravall. En la década de los ochenta no se publicaría una gran cantidad de estudios, pero estos sí que tendrían una especial relevancia, es el caso de Ricardo Montoro¹⁴, Roberto Mesa¹⁵ y Arturo Camarero González¹⁶, quienes por primera vez utilizaron un marco territorial, Madrid, para estudiar el movimiento estudiantil.

Una nueva etapa: los años noventa

El interés por la Universidad española durante la dictadura aumentaba de forma sustancial y ello quedó patente en el congreso celebrado en Zaragoza en noviembre de 1989 bajo el título *La Universidad española bajo el régimen de Franco*¹⁷. Este congreso marcará un importante hito en la historia del estudio del movimiento estudiantil durante la dictadura porque muchos de

¹¹ Enrique Palazuelos: *Movimiento estudiantil y democratización de la Universidad*, Madrid, s.e., 1978.

¹² Salvador Giner: "Libertad y poder político en la Universidad española: el movimiento democrático bajo el franquismo", en Paul PRESTON: *España en crisis: evolución y decadencia del régimen de Franco*, México, FCE, 1978, pp. 305-355.

¹³ Josep María Colomer I Calsina: *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, 2 vols., Barcelona, s.e., 1978.

¹⁴ Ricardo Montoro Romero: *La Universidad en la España de Franco (1939/1970). Un análisis sociológico*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.

¹⁵ Roberto MESA: *Jaraneros y alborotadores. Documentos sobre los sucesos estudiantiles de febrero de 1956 en la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid, Universidad Ccomplutense de Madrid, 1982.

¹⁶ Arturo Camarero González: "Características generales, objetivos y adversarios del movimiento estudiantil madrileño bajo el franquismo", *Revista Internacional de Sociología*, 40 (1981), pp.415-466; ÍD.: "El movimiento estudiantil en Madrid (1966-1976), un análisis sociológico", *Cuadernos de Ciencia política y Sociología*, 6 (1981), pp. 25-29; ÍD.: "La expansión del movimiento estudiantil en Madrid. Formas de movilización y organización. Solidaridad con los estudiantes", *Revista Internacional de Sociología*, 43 (1982), pp. 349-398.

¹⁷ Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (coords.): *La Universidad Española bajo el régimen de Franco (1939-1975)*, Actas del congreso celebrado en Zaragoza entre el 8 y 11 de noviembre de 1989, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", 1991.

los participantes se convertirían en los autores más importantes sobre esta temática. Sus libros, artículos y reseñas son de obligada consulta para cualquier investigación y todo estado de la cuestión debe partir de la lectura de sus obras. Me estoy refiriendo a Encarna Nicolás, Manuel Ortiz Heras, Miguel Ángel Ruiz Carnicer, Francisco Fernández Buey, Encarnación Barranquero o Elena Hernández Sandoica.

Otros muchos autores participaron en el congreso y en la actualidad han destacado en otras temáticas, aunque relacionadas, como Gonzalo Pasamar, Abdón Mateos o Carlos París. Bien podría concluirse que este encuentro fue el pistoletazo de salida a un buen número de investigaciones sobre la oposición antifranquista que en pocos años se traducirían en tesis doctorales, artículos y libros que cambiarían el paradigma historiográfico sobre la movilización contra el régimen de Franco. También en 1989 Miguel Ángel Ruiz Carnicer publicaba un libro muy revelador y realizaba la primera aproximación a la historia de la Universidad de Zaragoza durante la dictadura, convirtiéndose en precursor y pionero¹⁸. En 1992 coordinaría la exposición *Movimiento estudiantil en la Universidad de Zaragoza durante la transición (1972-1982)* en la que textos, propaganda de la época y fotografías ofrecían al visitante un impresionante paseo por la realidad universitaria de la ciudad durante los periodos de mayor agitación estudiantil y de consolidación de la democracia¹⁹.

De forma paralela a la publicación de estudios sobre la Universidad durante la dictadura se realizaron las primeras investigaciones y recopilaciones sobre la historia de las universidades en España. Poco a poco, algunos autores publicaron obras sobre la historia de determinadas universidades²⁰. Algunas de las primeras fueron Valladolid²¹ o Zaragoza²². Otro ejemplo del

¹⁸ Miguel Ángel Ruiz Carnicer: *Los estudiantes de Zaragoza en la posguerra. Aproximación a la historia de la Universidad de Zaragoza (1939-1947)*, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", 1989.

¹⁹ Miguel Ángel Ruiz Carnicer: "Movimiento estudiantil en la Universidad de Zaragoza durante la transición (1972-1982)". *Exposición en el Paraninfo de la Universidad de Zaragoza (marzo-abril 1992)*, catálogo, Zaragoza, Pressas de la Universidad de Zaragoza, 1992.

²⁰ Para profundizar en la evolución de la disciplina de la historia de las Universidades españolas en Julio Ruiz Berrio: "Algunas reflexiones sobre la Historia de las Universidades", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 5 (1986), pp. 7-22 y más recientemente en Miguel Ángel Ruiz Carnicer: "Nada humano me es ajeno. Aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20/1 (2017), pp. 193-220.

²¹ Celso Almuña Fernández: *Historia de la Universidad de Valladolid*, 2 volúmenes, Valladolid, Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1989.

²² VV.AA: *Historia de la Universidad de Zaragoza*, Editorial Nacional, Madrid, 1983.

desarrollo de este ámbito de investigación es la obra dedicada a la historia de la Universitat de Barcelona publicada en 1990 como resultado de las ponencias pronunciadas en el *I Simposi d'Història de la Universitat de Barcelona* celebrado en 1988 con motivo de la conmemoración del 150 aniversario de la restauración de esta universidad²³.

La coexistencia de investigaciones sobre ambas temáticas, esto es, historia de la Universidad española y movimiento estudiantil, será una realidad historiográfica desde los años ochenta. Aun tratándose de ámbitos no excluyentes, en las primeras obras sobre la historia de una determinada universidad la parte correspondiente a franquismo, a menudo, no era el principal foco de atención. La época medieval o moderna se convertían en apartados de máximo interés debido al afán de rastrear el origen y posterior evolución de la institución. Todo lo que concernía a la historia más inmediata todavía estaba en fase de desarrollo. No obstante, la intrínseca relación entre ambos ámbitos se tradujo en la inclusión en algunas obras observaciones sobre las depuraciones de profesores, planes de estudios o actos de resistencia que se dieron durante el régimen de Franco. Durante esta etapa ya encontramos análisis y valoraciones con mayor carga de profundidad histórica. Existe un marcado salto desde la descripción hasta los razonamientos.

Durante los años noventa ambas disciplinas experimentaron un importante salto cuantitativo. Por un lado, se acometieron investigaciones sobre la historia de las Universidades de Valencia²⁴, Granada²⁵, o La Laguna²⁶. Por otro lado, las publicaciones sobre el movimiento estudiantil comenzaron cada vez más a circunscribirse al ámbito local. Algunas de las obras más importantes fueron las escritas sobre las Universidades de Madrid²⁷, Canarias²⁸,

²³ VVAA: *Història de la Universitat de Barcelona. i Simposium, 1988*, Publicacions Universitat de Barcelona, Barcelona, 1990.

²⁴ VV.AA: *Historia de las universidades valencianas. I. La Universidad de Valencia. II. Las Universidades de Orihuela y Gandía*, Universidad de Alicante, Instituto Juan Gil Albert Alicante, 1993, Sergio Rodríguez Tejada: "De la resistencia a l'oposición. El movimiento estudiantil valenciano sota el franquisme", *Afers. Fulls de recerca i pensament*, vol X, 22 (1995) y VV. AA: *Historia de la Universidad de Valencia. 2 volúmenes*. Universitat de València, Valencia, 1999-2000.

²⁵ Inmaculada Arias De Saavedra, María del Carmen Calero Palacios y Cristina Viñes Millet: *Historia de la Universidad de Granada*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 1997.

²⁶ María Núñez Muñoz (coord.): *Historia de la Universidad de La Laguna*, Universidad de La Laguna, La Laguna, 1998.

²⁷ Gregorio Valdelvira González: *El movimiento estudiantil en la crisis del franquismo. La Universidad Complutense (1973-1976)*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 1992.

²⁸ Francisco Antonio Déniz Ramírez: *La protesta estudiantil: estudio sociológico e histórico de su evolución en Canarias*, Madrid, Talasa Ediciones, 1999.

Barcelona²⁹ y Valencia³⁰. Comenzaba una época de proliferación de estudios locales en los que la reflexión metodológica, la historia comparada y la construcción narrativa de hechos iban a ser el eje central del discurso explicativo. También se escribieron obras de carácter general, a veces no centradas exclusivamente en el ámbito estudiantil, que ofrecían información, análisis y explicaciones de exquisito valor histórico. Carlos Velasco³¹, Montserrat Navarrete³², José Manuel Roca³³, Consuelo Laiz³⁴, Miguel Ángel Ruiz Carnicer³⁵, Encarna Nicolás y Alicia Alted³⁶ firmaron libros que enriquecieron aún más la comprensión del movimiento estudiantil.

La década de los 2000: edad de oro. Nueva generación de historiadores

En 1998 comenzaría a publicarse *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, editada por el Instituto Figuerola de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Carlos III. Pronto se convirtió en una publicación de referencia. A lo largo de los más de veinte años de existencia se han publicado artículos de investigaciones sobre historia de la universidad en cualquiera de sus épocas. En sus páginas han aparecido artículos de los autores más importantes sobre historia de la enseñanza superior en España y sobre el movimiento estudiantil. Cualquier aproximación a ambas temáticas recogerá entre su lista de obras consultadas una cantidad considerable de estudios publicados en esta revista.

²⁹ Raúl Aguilar Cestero: "El despliegue de la universidad autónoma de Barcelona entre 1968 y 1973: de fundación franquista a motor del cambio democrático en Cataluña", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 10 (2007), pp. 13-199.

³⁰ Benito Sanz Díaz y Ramón Ignacio Rodríguez Bello (eds.): *Memoria del antifranquismo. La Universidad de Valencia bajo el franquismo. 1939-1975*, Valencia, Universitat de Valencia, 1999.

³¹ Carlos Velasco Murviedro: "La Universidad Española durante el Franquismo", en José María de LUXÁN (ed.): *Política y reforma universitaria*, Barcelona, Cedecs Editorial, 1998, pp. 43-54.

³² Montserrat Navarrete Lorenzo: "El movimiento estudiantil en España. De 1965 a 1985", *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 3 (1995), pp. 121-136.

³³ José Manuel Roca (ed.): *El proyecto radical. Auge y declive de la izquierda revolucionaria en España (1964-1992)*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.

³⁴ Consuelo Laiz: *La lucha final. Los partidos de la izquierda radical durante la transición española*, Madrid, Libros de la Catarata, 1995.

³⁵ Miguel Ángel Ruiz Carnicer: *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965. La socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996.

³⁶ Encarna Nicolás Marín y Alicia Alted Vigil: *Disidencias en el franquismo (1939-1975)*, Murcia, DM, 1999.

Otra de las publicaciones que vieron la luz a lo largo de la década, y en la que hay que detenerse, es el número 49 de la revista *Saitabi* publicado en 1999. El dossier 1 se dedicó al movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia durante el siglo XX. Igual que pasara con el congreso que se había celebrado en Zaragoza diez años atrás, el listado de colaboradores se componía de una nueva generación de investigadores que enseguida se convertirían en autores de referencia. Estamos hablando de Marc Baldó, María Fernanda Mancebo o Sergio Rodríguez Tejada³⁷. El dossier incluía un interesantísimo e innovador artículo de Sergio Rodríguez Tejada sobre la bibliografía del movimiento estudiantil antifranquista. Se trataba de una de las primeras recopilaciones de las obras que hasta ese momento habían destacado por su contenido y análisis del movimiento estudiantil. El autor llega incluso a establecer una cuádruple clasificación de las publicaciones: fondos documentales publicados sobre el movimiento estudiantil, estudios monográficos sobre el movimiento estudiantil, actas de congresos y obras colectivas y artículos de revista³⁸.

La relevancia de tan magnífico compendio es el hecho de que aun habiendo transcurrido veinte años es una selección, la mayoría de títulos, que mantienen su validez argumentativa y analítica. Tanto las referencias incluidas en el artículo como las citadas en las notas a pie de página, sentaron las bases de las investigaciones que se llevaron a cabo en la década siguiente.

La primera década del nuevo siglo podría considerarse la edad dorada del estudio de la oposición estudiantil. Alberto Carrillo-Linares señalaba, en un interesante artículo en 2006, que el relativo olvido de la lucha contra Franco en la Universidad estaba siendo solventado en los últimos años con el desarrollo de investigaciones centradas en la materia, generalmente de ámbito local³⁹. Durante este periodo se publicaron las que seguramente sean las obras más completas sobre el movimiento estudiantil durante el franquismo: *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil* de Elena Hernández Sandoica, Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Marc Baldo Lacomba⁴⁰; *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil*

³⁷ Junto a ellos también se encontraba Miguel Ángel Ruiz Carnicer, historiador ya consolidado.

³⁸ Sergio Rodríguez Tejada: "Bibliografía sobre el movimiento estudiantil antifranquista", *Saitabi*, 49 (1999), Valencia, pp. 199-204.

³⁹ Alberto Carrillo-Linares: "Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia", *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5 (2006), p. 149.

⁴⁰ Elena Hernández Sandoica, Miguel Ángel Ruiz Carnicer y Marc Baldó Lacomba: *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007.

en la *España Contemporánea 1865-2008*, de Eduardo González Calleja⁴¹, y *La oposición estudiantil al franquismo*, de Gregorio González Valdelvira⁴². También destacan algunos artículos que sobresalen por sus interpretaciones firmados por Miguel Ángel Ruiz Carnicer⁴³, Andrea Fernández-Montesinos⁴⁴, Ramón Cotarelo⁴⁵ y Francisco Fernández Buey⁴⁶.

En esta década el estudio del movimiento estudiantil en el ámbito local se consolida y entra en fase de crecimiento como consecuencia de las excepcionales investigaciones y obras realizadas por Alberto Carrillo-Linares⁴⁷ y Juan Luis Rubio Mayoral⁴⁸ sobre la Universidad de Sevilla, Isabel Ramos sobre Salamanca⁴⁹, Sergio Rodríguez Tejada y Benito Sanz Díaz sobre Valencia⁵⁰ y José Álvarez Cobelas sobre Madrid⁵¹. Todas ellas, de igual modo que las obras de carácter general anteriormente citadas, se caracterizan por el uso de una extensa base documental; toda una demostración de un exquisito

⁴¹ Eduardo González Calleja: *Rebelión en las aulas. Movilización y protesta estudiantil en la España Contemporánea 1865-2008*, Madrid, Alianza, 2009; ÍD.: "Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968)", *Ayer*, 59 (2005), pp. 21-49.

⁴² Gregorio González Valdelvira: *La oposición estudiantil al franquismo*, Madrid, Síntesis, 2006.

⁴³ Miguel Ángel Ruiz Carnicer: "Estudiantes, cultura y violencia política en las universidades españolas (1925-1975)", en Javier Muñoz Soro, José Luis Ledesma y Javier Rodrigo (coords.): *Culturas y políticas de la violencia: España en el siglo XX*, Madrid, Siete Mares, 2005, pp. 251- 278.

⁴⁴ Andrea Fernández-Montesinos Gurruchaga: "Los primeros pasos del movimiento estudiantil", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 12/ 1 (2009), pp. 13-31; ÍD.: *Hijos de vencedores y vencidos: los sucesos de febrero de 1956 en la Universidad Central*, Universidad Complutense de Madrid, Memoria de Máster, 2008.

⁴⁵ Ramón Cotarelo: "El 56, la Universidad, el franquismo... y algo más", *Sistema. Revista de Ciencias Sociales*, 196 (2007), pp. 107-120.

⁴⁶ Francisco Fernández Buey: "Memoria personal de la fundación del SDEUB (1965-66)", *Hispania Nova: Revista de Historia Contemporánea* 6 (2006).

⁴⁷ Alberto Carrillo-Linares: *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*, Sevilla, Fundación de Estudios Andaluces, 2008.

⁴⁸ Juan Luis Rubio Mayoral: *Disciplina y rebeldía. Los estudiantes en la Universidad de Sevilla, (1939-1970)*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2005.

⁴⁹ Isabel Ramos Ruiz: *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar Llorente (1951-1956)*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009.

⁵⁰ Sergio Rodríguez Tejada: *Zonas de libertad: Dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1965-1975)*, Valencia, PUV, 2009; Benito Sanz Díaz: *Rojos y demócratas. La oposición al franquismo en la Universidad de Valencia, 1939-1975*, Valencia, Comisiones Obreras del País Valenciano, 2002.

⁵¹ José Álvarez Cobelas: *Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*, Siglo XXI, Madrid 2004.

uso de fuentes primarias. Del mismo modo, en las obras publicadas sobre la oposición al régimen se incluyeron capítulos o apartados en los que se analizaba el papel de los estudiantes universitarios en la lucha por la democracia, como por ejemplo en *La libertad encadenada: España en la dictadura franquista, 1939-1945*, de Encarna Nicolás⁵². En estos años también aparecen las primeras obras, ajenas al mundo académico, de protagonista del movimiento estudiantil en Zaragoza. Los libros de Javier Delgado Echeverría⁵³ y José Luis Trasobares⁵⁴, se sumaban a la de Javier Ortega, publicada en 1999⁵⁵, para constituirse en las tres primeras publicaciones en las que se explicaba que ocurrió en la Universidad de Zaragoza durante el tardofranquismo. Si bien la oposición estudiantil no era el eje central de la narración, en los tres casos se aludía a ella ofreciendo información sobre hechos, organizaciones, represión y personajes destacados. La historia que se escribe se realiza bajo el prisma de la militancia, pero constituyen aproximaciones sumamente válidas, esclarecedoras y dignas de reconocimiento.

Otra obra digna de ser referenciada es *El atroz desmoche: la destrucción de la Universidad española por el franquismo* de Jaume Claret Miranda⁵⁶. Aun no siendo un libro que se encuadre en la temática analizada en estas páginas, el autor recopila, a través de una cantidad ingente de fuentes documentales, información sobre el proceso de mutación y depuración de la educación superior en doce universidades, entre ellas la de Zaragoza. La obra nos ayuda a entender cómo se transformó la universidad tras la guerra civil, favoreciendo sustancialmente la comprensión de la génesis de las acciones contestatarias de los años cincuenta y sesenta. Siguiendo con este principio de ayuda al entendimiento de los orígenes del descontento estudiantil es menester detenernos en las producciones de Carolina López Rodríguez sobre la Universidad de Madrid, quien también firmó un notable artículo centrado en la historiografía española sobre las Universidades⁵⁷.

⁵² Encarna Nicolás: *La libertad encadenada: España en la dictadura franquista, 1939-1975*, Madrid, Alianza, 2005.

⁵³ Javier Delgado: *Uno de los nuestros. Memorias de un joven comunista 1969-1979*, Zaragoza Ibercaja Obra Social y Cultural, 2002.

⁵⁴ José Luis Trasobares Gavin: *La segunda oportunidad, Crónica sentimental de los años setenta*, Zaragoza, Ibercaja Obra Social y Cultural, , 2007.

⁵⁵ Javier Ortega: *Los años de la ilusión. Protagonistas de la transición. Zaragoza, 1973-1983*, Zaragoza, Mira Editores, 1999.

⁵⁶ Jaume Claret Miranda: *El atroz desmoche: la destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 2006.

⁵⁷ Carolina Rodríguez López: *La Universidad de Madrid en el primer franquismo: Ruptura y continuidad (1939-1951)*, Madrid, Dykinson, 2002; ÍD: "La historiografía española sobre Uni-

El elevado número de publicaciones y referencias al movimiento estudiantil y la calidad académica de las mismas dotó a esta temática de entidad propia. Este ámbito de investigación se independizó claramente de la producción bibliográfica sobre la historia de la Universidad en España para alcanzar un nuevo estatus y convertirse en un campo historiográfico propio.

Mención expresa merece también el *I Encuentro sobre Historia de la Universidad de Zaragoza* celebrado en La Almunia de Doña Godina en abril de 2008. Se presentaron toda una ingente cantidad de comunicaciones que analizaban la trayectoria de la universidad desde su fundación. Ahondando en las aportaciones que se centran en la temática que nos interesa destacan las hechas por Daniel Sancet Cueto y, nuevamente, por Miguel Ángel Ruiz Carnicer⁵⁸. Esta última, aparte de las observaciones generales sobre la Universidad española durante la dictadura, contenía la primera aproximación de carácter académico a la movilización estudiantil en Zaragoza. Junto a las tres obras anteriores completa la base narrativa sobre la que construir, y así ha sido en el presente caso, el conocimiento sobre lo acontecido en el campus zaragozano durante la última década del régimen de Franco.

Última década: especialización y ¿una tercera generación?

En época más reciente la dinámica ha sido la misma. Se ha seguido publicando una considerable cantidad de estudios sobre el movimiento estudiantil e incluso han visto la luz algunos títulos sobre los antecedentes del mismo, concretamente la Federación Universitaria Escolar. Nos estamos refiriendo a los trabajos de María Fernanda Mancebo⁵⁹ y Alberto Carrillo-Linares⁶⁰. Tam-

versidades en el siglo XX. Líneas de trabajo y tendencias historiográficas”, *Revista de Historiografía*, 3/II (2005), pp. 28-41.

⁵⁸ Daniel Sancet Cueto: “Estudiar en la capital. Revolver en el pueblo. La Universidad de Zaragoza como marco de concienciación política para la juventud rural durante los últimos años del franquismo: el caso de Alagón”, pp. 413-424 y Miguel Ángel Ruiz Carnicer: “La Universidad en la España de Franco. Reflexiones generales y algunos apuntes sobre el caso de Zaragoza”, en Ignacio Peiró Martín y Guillermo Vicente y Guerrero (eds.): *Estudios históricos sobre la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 2010, pp. 187-214.

⁵⁹ María Fernanda Mancebo: “Homenaje a la Federación Universitaria Escolar + Presentación de testimonios”, en VV.AA.: *Homenaje a Juan Marín y a la Generación de la FUE*, Valencia, Universitat de València, 2013, pp. 58-77; ÍD: “La Universidad de Valencia y la Federación Universitaria Escolar”, en VV.AA.: *València, capital cultural de la República (1936-1937)*, Valencia, Generalitat Valenciana, 1986, pp. 319-423.

⁶⁰ Alberto Carrillo-Linares: “Consejos de guerra contra estudiantes antifranquistas: la Fed-

bién han emergido nuevos autores, algunos de ellos se han consolidado en un periodo muy corto de tiempo debido a la novedad de sus investigaciones y a una magnífica y fulgurante trayectoria investigadora. Es el caso de Sara González Gómez sobre la Universidad de Salamanca⁶¹, Alfonso Martínez Foronda sobre Granada⁶² y Ricardo Gurriarán sobre Santiago de Compostela⁶³. La gran proliferación de obras en estos cuarenta años de democracia ha hecho necesario detenerse y reflexionar sobre todo lo que se ha escrito. En esta tarea han sobresalido dos artículos: *Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico*, de Sara González Gómez⁶⁴ y *Nada humano me es ajeno. Aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española*, de Miguel Ángel Ruiz Carnicer⁶⁵. Ambos autores realizan una espléndida síntesis de las obras de mayor relevancia de todos los ámbitos que componen la historia universitaria, dedicando a la lucha estudiantil significativas observaciones e indicaciones bibliográficas.

De igual manera han visto la luz obras centradas en la represión que el régimen ejerció en el mundo universitario. Son de obligada mención las firmadas por Eduardo González Calleja⁶⁶ y Alberto Carrillo-Linares⁶⁷. En el primer caso se trata de la culminación de una serie de aproximaciones que

eración Universitaria Escolar (FUE)", en Juan Carlos Ferré Olivé (dir.): *El derecho penal de la posguerra*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2016, pp. 165-194.

⁶¹ Sara González Gómez: "Los estudiantes extranjeros en la Universidad de Salamanca durante la segunda mitad del franquismo (1955-1971)", *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 18 (2012), pp. 207-227; ÍD.: *La Universidad de Salamanca durante el franquismo (1956-1968)*, Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2013; ÍD.: "Rompiendo las barreras del franquismo: el destino social de la mujer y su presencia en el mundo universitario", en Esther Prieto Jiménez et al. (coords.): *La Educación Social ; Realidad o mito?*, Salamanca, Hergar Ediciones Anthema, AJITHE, 2013, pp. 501-516.

⁶² Alfonso Martínez Foronda: *La cara al viento. Estudiantes por las libertades democráticas en la Universidad de Granada (1965-1981)*, Córdoba, El Páramo-FES, 2012.

⁶³ Ricardo Gurriarán: *Inmunda escoria. A Universidade franquista e as mobilizacións estudiantís en Compostela, 1939-1968*, Edicións Xerais de Galicia Vigo, 2010.

⁶⁴ Sara GONZÁLEZ GÓMEZ: "Historia de la Universidad...", pp. 187-212.

⁶⁵ Miguel Ángel Ruiz Carnicer: "Nada humano me es ajeno. Aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20/1 (2017), pp. 193-220.

⁶⁶ Eduardo González Calleja: "La represión estatal como proceso de violencia política", *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 10 (2012), pp. 313- 335, y más recientemente Eduardo González Calleja: "La represión de la protesta estudiantil durante el franquismo (1936-1976)", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 23/1 (2020), pp. 21-54.

⁶⁷ Alberto Carrillo-Linares (ed.): *Depurados, represaliados y exiliados. La pérdida universitaria durante el franquismo*, Granada, Editorial Comares, 2021.

han dado lugar a un artículo excelente, de una claridad expositiva y analítica mayúscula. En el caso de Alberto, es una obra colectiva donde se recogen diversas investigaciones, de jóvenes autores, en las que se abordan las distintas facetas en las que se reprimió: física, jurídica, académica, etc. Una obra que abre el camino para posibles monografías sobre algunas de estas esferas represivas. Una de las últimas investigaciones que se han llevado a cabo es la realizada por Jordi Sancho con motivo de su tesis doctoral, defendida en 2021 en la Universitat Autònoma de Barcelona. En ella aborda aspectos tan importantes como la génesis de algunas organizaciones y la evolución de la Universidad de Barcelona, ofreciendo nuevos datos y utilizando fuentes primarias no muy conocidas hasta ese momento⁶⁸.

Últimas aportaciones

Será Zaragoza el escenario más tardío en cuanto a ser objeto de investigaciones y trabajos académicos. Estos lo han protagonizado Pablo Marín Somoano⁶⁹, Sergio Calvo Romero⁷⁰ y Miguel Lázaro Arnal⁷¹. Aun tratándose de primeros estudios de cierta profundización, los detalles incluidos dejan ver una universidad conflictiva y enfrentada al régimen. En los tres casos las fuentes consultadas son abundantes y la construcción narrativa muy elocuente. La última aportación vendrá de la mano de Sergio Calvo y su tesis doctoral *La protesta universitaria en Zaragoza. Reconstrucción y análisis del fenómeno contestatario. 1965-1975*⁷².

⁶⁸ Jordi Sancho Galán: *El PSUC y la Universidad. Organización, movimientos y movilización universitaria durante el franquismo (1956-1977)*, Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2021.

⁶⁹ Pablo Marín Somoano: *Islas de Libertad. La Universidad de Zaragoza en el movimiento estudiantil antifranquista (1965-1979)*, Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza, 2014.

⁷⁰ Sergio Calvo Romero: "Los protagonistas anónimos. Una aproximación a la protesta universitaria en Zaragoza a través de cartas e informes de militantes", *Anales*, UNED, 21 (2015), pp. 287-301; ÍD: "La protesta en la Universidad de Zaragoza: el papel del Tribunal de Orden Público", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 19/2 (2016), pp. 175-196; ÍD: "Un enemigo más. La movilización estudiantil en Zaragoza (1965-1975, en Alberto Sabio Alcutén (coord.): *El coste de la libertad. Presos políticos, represión y censura en Zaragoza (1958-1977)*, Zaragoza, Doce Robles, 2018, pp. 107-126.

⁷¹ Miguel Lázaro Arnal: *Más allá del PCE: la subversión política en la universidad antifranquista. Zaragoza, Valencia y Sevilla (1965-1974)*, Trabajo Fin de Máster, Universidad de Zaragoza, 2021.

⁷² Sergio Calvo Romero: *La protesta universitaria en Zaragoza. Reconstrucción y análisis del fenómeno contestatario. 1965-1975*, Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2023.

En la actualidad se puede observar una profusión de estudios en los que se aborda la represión académica como instrumento de control y coerción. Éstos los podemos encontrar en obras que analizan los mecanismos de control de los que se sirvió el régimen, como *La Secreta de Franco* de Pablo Alcántara⁷³, *Morir Matando* de Pau Casanellas,⁷⁴ la ya mencionada obra de Alberto Carrillo-Linares, diversas publicaciones de Sergio Calvo⁷⁵, o la obra más reciente coordinada por Isabel Alonso Dávila⁷⁶. Son solo un ejemplo de obras en las que se hace referencia a cualquiera de los elementos que componen los mecanismos de sanción disciplinaria que las autoridades académicas aplicaron a los estudiantes en virtud del Reglamento de Disciplina Académica Universitaria, aprobado por Decreto el 8 de septiembre de 1954. Nos estamos refiriendo a la praxis de infiltración en la Universidad por parte de agentes de la BPS, la creación de tribunales específicos sobre delitos de estudiantes, prerrogativas de los rectorados para incoar expedientes, etc. Asistimos a un proceso de clarificación crucial que pone de manifiesto todo el engranaje represivo dentro de los campus.

Como hemos podido comprobar, el pasado y el presente de la historia del movimiento estudiantil antifranquista está repleto de excelentes obras y autores. El panorama bibliográfico es inmenso, en estas páginas solo se ha reseñado una parte de todo lo publicado. El futuro de esta disciplina está asentado sobre una base sólida. Mucha documentación está siendo desclasificada y se están cumpliendo los plazos estipulados en el Real Decreto 1708/2011, de 18 de noviembre, *por el que se establece el Sistema Español de Archivos y se regula el Sistema de Archivos de la Administración General del Estado y de sus Organismos Públicos y su régimen de acceso*.

⁷³ Pablo Alcántara: *La Secreta de Franco. La Brigada Político-Social durante la dictadura*, Madrid, Espasa, 2022.

⁷⁴ Pau Casanellas: *Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2014,

⁷⁵ Sergio Calvo Romero: "Memorias del antifranquismo en la Universidad de Zaragoza. 50 aniversario del «muro de los desatinos»", *Rolde. Revista de Cultura Aragonesa*, 182-183 (2022); Sergio Calvo Romero y Miguel Lázaro Arnal: "Las aulas se vacían y las calles se llenan. Las movilizaciones estudiantiles de 1972", *CIAN- Revista de Historia de las Universidades*, 25/2 (2022), pp. 28-59.

⁷⁶ Isabel Alonso Dávila (coord.): *Plaza de los Lobos (1968-1977). Memorias de estudiantes antifranquistas de la Universidad de Granada*, Universidad de Granada, 2024.

Bibliografía

- Calvo Romero, Sergio. “Los protagonistas anónimos. Una aproximación a la protesta universitaria en Zaragoza a través de cartas e informes de militantes”, *Anales UNED*, 21 (2015), pp. 287-301.
- Calvo Romero, Sergio. “La protesta en la Universidad Zaragoza: el papel del Tribunal de Orden Público”, *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 19/2 (2016), pp. 175-196.
- Calvo Romero, Sergio. “Un enemigo más. La movilización estudiantil en Zaragoza (1965-1975), en Alberto SABIO ALCUTÉN (coord.): *El coste de la libertad. Presos políticos, represión y censura en Zaragoza (1958-1977)*, Zaragoza, Doce Robles, 2018, pp. 107-126.
- Calvo Romero, Sergio. *La protesta universitaria en Zaragoza (1965-1975). Análisis y reconstrucción del fenómeno contestatario*, Tesis doctoral, Universidad de Zaragoza, 2023.
- Carrillo-Linares, Alberto. “Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia”, *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 5 (2006), pp. 149-170.
- Carrillo-Linares, Alberto. *Subversivos y malditos en la Universidad de Sevilla (1965-1977)*, Sevilla, Fundación de Estudios Andaluces, 2008. De Puelles Benítez, Manuel, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Editorial Labor, 1991.
- González Gómez, Sara. “Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico”, *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, núm. 26 (juliol- desembre, 2015), pp. 187-212.
- Hernández Sandoica, Elena, Ruiz Carnicer, Miguel Ángel y Baldó Lacomba Marc. *Estudiantes contra Franco (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*, La esfera de los libros, Madrid, 2007.
- Nicolás Marín, Encarna y Alted Vigil, Alicia. *Disidencias en el franquismo (1939-1975)*, Murcia, DM, 1999.
- Nicolás, Encarna. *La libertad encadenada: España en la dictadura franquista, 1939- 1975*, Madrid, Alianza, 2005.
- Payà Rico, Andrés, Hernández Huerta, José Luis, Cagnolati, Antonella, González Gómez, Sara y Valero Gómez, Sergio (eds.). *Globalizing the student rebellion in the long '68*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.
- Pemán Gavín Juan. “El régimen disciplinario de los estudiantes universitarios: sobre la vigencia y aplicabilidad del Reglamento de Disciplina Académica (Decreto de 8 de septiembre de 1954)”, *Revista de Administración Pública*, 135 (1994), pp. 521-559.

- Ruiz Carnicer, Miguel Ángel. "La Universidad en la España de Franco. Reflexiones generales y algunos apuntes sobre el caso de Zaragoza", Peiró Martín, Ignacio y Vicente y Guerrero, Guillermo (eds.). *Estudios históricos sobre la Universidad de Zaragoza*, Actas del I Encuentro sobre Historia de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Institución "Fernando el Católico", 2010, pp. 187-214.
- Ruiz Carnicer, Miguel Ángel. "Nada humano me es ajeno. Aproximación a la historiografía sobre la historia de la Universidad española", *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 20/1 (2017), pp. 193-220.
- Viñao Frago, Antonio. "La educación en el franquismo (1936-1975)", *Educación en Revista*, 51 (2014), pp. 19-35.

El conflicto "Laica o Libre" en las universidades argentinas a mediados del siglo XX. ¿Qué papel jugaron los intereses empresariales?

The "Lay or Free" conflict in Argentinian universities in the mid-20th century. What role did entrepreneurial interests play?

Eduardo Díaz de Guijarro
Universidad de Buenos Aires
ORCID ID: 0009-0007-6910-4376

Recibido: 29/11/2023
Aceptado: 18/07/2024

DOI: 10.20318/cian.2024.9097

Resumen: Este artículo es una nueva mirada del conflicto que se suscitó en Argentina entre 1955 y 1959, cuando el gobierno autorizó que universidades privadas pudieran otorgar títulos profesionales habilitantes. Debido a que la Iglesia Católica era en ese momento la principal instigadora de la iniciativa, el conflicto adquirió características religiosas, y fue denominado "Laica o Libre". Los defensores de la enseñanza superior pública estatal defendían el tradicional laicismo de la educación argentina, pues consideraban que las nuevas universidades serían confesiona-

Abstract: This article represents a new insight into the conflict in Argentina between 1955 and 1959 when the government authorized private universities to award professional degrees. As the Catholic Church was the leading institution to maintain that proposal, the conflict appeared religious and was called «Lay or Free». People advocating for state public higher education defended traditional laicism of Argentinian education, considering that the new universities would be denominational and ideologically sectarian. On the other hand, people advocating private higher

*ediazdeguijarro@gmail.com

les e ideológicamente sectarias. Por su parte, los partidarios de la enseñanza superior privada sostenían que el monopolio estatal restringía la libertad, y por lo tanto impedía la enseñanza religiosa. Los hechos que se analizarán aquí permiten concluir que el problema era más complejo y que en el proceso de creación de universidades privadas tuvieron un papel importante las empresas que las financiaron, movidas por intereses económicos. El conflicto debería llamarse “Pública o Privada”, términos más amplios que reflejan mejor no sólo los aspectos ideológicos del problema sino también los económicos y su relación con la tendencia de la posguerra, época en la que se estaba difundiendo en todo el mundo el modelo de universidad estadounidense con gerenciamiento empresarial.

Palabras clave: enseñanza pública, enseñanza privada, laicismo, libertad, gerenciamiento empresarial.

education maintained that state monopoly restricted liberty and religious teaching. The facts analyzed here allow us to conclude that the problem was more complex and that the enterprises that financed them promoted the intention to establish private universities due to their economic interests. The conflicts should have been called “Public or Private”, broader terms that better reflect not only the ideological and religious aspects of the problem but also the economic ones, related to the postwar trend, an epoch in which the North American entrepreneurially managed university model was spreading worldwide.

Key words: public education, private education, laicism, freedom, entrepreneurial management

1. Introducción

A partir de diciembre de 1955 se produjo en la Argentina una gran polémica, motivada por el decreto emitido por el gobierno militar que había derrocado a Juan Domingo Perón en septiembre de ese año, reglamentando el funcionamiento de las universidades. Hasta ese momento, todas las existentes en el país eran nacionales. A ellas, el decreto les otorgaba una amplia autonomía con respecto al poder político, establecía concursos periódicos para sus cátedras y las dotaba de un gobierno colegiado con representación de profesores, graduados y estudiantes. Esas características estaban basadas en los principios planteados por el movimiento estudiantil durante la Reforma de 1918, y revertían el carácter centralizado que había regido para la enseñanza superior durante la década de gobierno de Juan Domingo Perón. El gobierno intentaba así satisfacer las expectativas de la mayoría estudiantil, que defendía los ideales reformistas. Sin embargo, el artículo 28 del decreto admitía la posibilidad de que se crearan universidades privadas que otorgaran títulos profesionales habilitantes, una iniciativa fuertemente apoyada por la Iglesia Católica, pero resistida por amplios sectores de la sociedad argentina, identificados con la tradición laica del país. El conflicto fue explosivo y movilizó multitudes hasta febrero de 1959, cuando el presidente Arturo Frondizi reglamentó la ley aprobada por el Congreso Nacional en septiembre de 1958 que legalizó la existencia de las universidades privadas.

La gran mayoría de los protagonistas de la época vivió este proceso como un conflicto ideológico vinculado con las creencias religiosas o con la libertad de pensamiento. La abundante bibliografía sobre el tema lo estudió desde el punto de vista de la historia de las ideas y de sus implicancias religiosas o académicas, a la vez que describió sus manifestaciones en la prensa y en las calles, así como la participación del movimiento estudiantil y de los diversos sectores involucrados, tanto intelectuales como políticos¹. El papel jugado por las autoridades eclesiásticas, que promovían el reconocimiento oficial de la nueva Universidad Católica Argentina (UCA), y argumentaban que así podría existir una enseñanza "libre" de la tutela estatal, fue decisivo para establecer los términos en que se planteó la polémica. Apenas comenzada, no giró sobre la disyuntiva general entre enseñanza estatal o enseñanza privada, con sus implicancias políticas y económicas, sino que se centró en la confrontación entre "Laica o Libre", que en el imaginario colectivo equivalía a "Laica o Confesional", inclinando el problema hacia el plano de las ideas o de las creencias religiosas.

Los modelos universitarios, la docencia, el papel de la investigación, los vínculos con el resto de la sociedad, los mecanismos para el otorgamiento de títulos profesionales y el financiamiento de las universidades eran aspectos que ya habían sido discutidos en diversos momentos durante la primera mitad del siglo. Sin embargo, esos temas, que formaban parte necesariamente de la reestructuración universitaria en curso, quedaron casi totalmente eclipsados por el conflicto entre la Iglesia Católica, que consideraba que tenía el derecho a enseñar "a todas las gentes" las verdades reveladas "por mandato divino"², y los partidarios de la enseñanza "laica". La confrontación asumió, de ese modo, un carácter algo anacrónico, pues se asemejaba a la que se produjo a fines del siglo XIX en Europa y en América Latina entre el laicismo y la Iglesia, mientras que las condiciones políticas y económicas del mundo habían adquirido, a mediados del siglo XX, nuevas características.

¹ Para ubicar el tema en el marco de la historia de la educación superior en Argentina, ver Pablo Buchbinder, *Historia de las universidades argentinas* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005). Para un relato pormenorizado del conflicto, ver, entre otros trabajos: Valeria Manzano, "Las batallas de los «laicos»": movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, Tercera serie, N° 31, 2009; Juan Sebastián Califa, *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966* (Buenos Aires: Eudeba, 2014); María Gabriela Micheletti, *Laica o Libre. Las disputas por la creación de las universidades privadas (1955-1959)* (Ediciones Logos, 2017).

² La declaración del Episcopado Argentino creando la UCA, publicada en *Sapientia*, órgano de la Facultad de Filosofía y Letras de la UCA, N° 48, págs. 148 y sigs. utiliza esos términos.

El objetivo de este artículo es señalar que, más allá de las apariencias religiosas, en el conflicto “Laica o Libre” existió un importante factor económico, expresado por la participación de poderosos empresarios en el financiamiento de las universidades privadas. Este aspecto, que incidía cualitativamente en la orientación de su función social, fue subestimado en su momento por los protagonistas y ocupó muy poco espacio en los estudios posteriores. Se tratará de mostrar que, si bien fue la Iglesia Católica la institución que promovió de manera más visible la creación de las universidades privadas, y que el tema del laicismo figuraba indudablemente entre las cuestiones controversiales, existían otros intereses subyacentes detrás de esa propuesta y que adquirirían con el tiempo una importancia creciente. Incluso la UCA, desde sus comienzos, estuvo sostenida financieramente no sólo por los aportes o las colectas eclesiásticas, sino también por banqueros, terratenientes y grandes industriales. Muy poco tiempo después surgieron también universidades privadas, pero laicas, que respondían a intereses económicos y políticos que no tenían relación alguna con las confesiones religiosas. En las décadas de 1950, 60 y 70 nacieron en Argentina numerosas universidades privadas. Algunas intentaban adecuarse al modelo científico de investigación y otras se orientaban a la formación de profesionales; algunas eran laicas y otras confesionales, pero la mayoría de ellas fueron funcionales a los intereses de los sectores empresariales que dominaban la economía.

2. Los antecedentes

Durante la primera mitad del siglo XX, sólo existieron en Argentina universidades estatales, con la única excepción de una Universidad Católica, creada en 1910, que dejó de existir en 1920 ante la negativa del gobierno de habilitarla para otorgar títulos profesionales para el ejercicio de la abogacía.

Por su parte, al comenzar el siglo pasado las instituciones de educación superior estatales tenían formas arcaicas de gobierno y los contenidos de su enseñanza no respondían a las necesidades de la época. El movimiento estudiantil de la Universidad de Buenos Aires (UBA) entre 1903 y 1906, el de la Universidad de Córdoba en 1918 y el de La Plata un año más tarde, protagonizaron importantes movilizaciones que lograron imponer, aunque parcialmente, formas de gobierno más democráticas y nuevos valores sociales. La fuerza y la elocuencia que tuvo la acción estudiantil en Córdoba hizo que aquellos hechos se recordaran hasta el presente como “la Reforma Uni-

versitaria de 1918”³. En los medios educativos públicos argentinos subsiste desde entonces un importante sector “reformista”, que sostiene los ideales de autonomía con respecto al poder político, participación de los estudiantes en el gobierno universitario y preeminencia del rigor científico por sobre los dogmas y prejuicios y de la función social de las universidades por sobre el mero utilitarismo de los diplomas profesionales.

En la década de 1940, algunos destacados científicos intentaron organizar una universidad privada⁴. La iniciativa surgió durante el golpe militar que gobernó el país entre 1943 y 1946, cuya orientación, en la que jugaba un papel decisivo el futuro presidente Juan Domingo Perón, objetaba los principios de la Reforma e impulsaba universidades centralizadas por el Poder Ejecutivo, sin participación estudiantil en su gobierno, enfocadas en la formación de profesionales y descartando el papel de la investigación original.

En 1945, el médico Eduardo Braun Menéndez y el físico Ernesto Gaviola procuraron interesar a diversos empresarios para que financiaran una universidad privada de investigación, en la que se combinaran elementos del modelo científico alemán iniciado por Wilhelm von Humboldt en Berlín en 1810 con el modelo de gerenciamiento empresarial estadounidense, que a mediados del siglo XX comenzaba a difundirse a nivel mundial.

Ernesto Gaviola tomaba como referencia la *Johns Hopkins Medical School*, financiada por la Fundación Rockefeller, y basaba su propuesta en los trabajos de Abraham Flexner, quien en 1910 había elaborado un informe sobre la calidad y la eficiencia de las escuelas de medicina de Estados Unidos y Canadá para la Fundación Carnegie⁵.

³ Sobre la Reforma existe una frondosa bibliografía. Un texto clásico es la obra en tres tomos de Gabriel del Mazo, *La Reforma Universitaria* (La Plata: Ediciones del Centro Estudiantes de Ingeniería, 1941). De años más recientes: Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, *La Reforma Universitaria* (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006) y Pablo Buchbinder, ¿Revolución en los claustros? *La Reforma Universitaria de 1918* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2008). Sobre la amplitud y el sentido social del movimiento cordobés puede consultarse Eduardo Díaz de Guijarro, “Universidad y lucha de clases. La confluencia de obreros y estudiantes en la Córdoba reformista de 1918”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12, 14 (2018), y Eduardo Díaz de Guijarro y Martha Linares, *Reforma Universitaria y Conflicto Social, 1918-2018* (Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2018).

⁴ Los proyectos de creación de universidades privadas argentinas de investigación, con financiamiento empresarial, entre las décadas de 1930 y 1950, y su fracaso, están exhaustivamente tratados en Diego H. de Mendoza y Analía Busala, *Los ideales de universidad científica (1931-1959)* (Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2002).

⁵ Abraham Flexner, *Medical Education in the United States and Canada, a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910)

Braun Menéndez trabajaba con Bernardo Houssay, ganador del Premio Nobel de Medicina en 1947, en el Instituto de Biología y Medicina Experimental (IBYME), creado en Buenos Aires en 1944 “siguiendo las líneas del *Rockefeller Institute for Medical Research* (actualmente Universidad Rockefeller de Nueva York, EE.UU.) y del Instituto Pasteur de París”⁶. Este joven, pero ya importante, científico pertenecía a una de las familias económicamente más poderosas de la Argentina. En 1920, los grupos familiares de Mauricio Braun y José Menéndez –padre y abuelo materno de Eduardo Braun Menéndez– poseían 1,5 millones de hectáreas en la Patagonia, y arrendaban otra extensión similar de tierras fiscales, explotando en todas ellas principalmente la ganadería ovina, en una región del extremo austral de América enlutada por sangrientos episodios represivos. Además, habían creado la Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia, conocida como “La Anónima”, que abarcaba una red de almacenes de ramos generales, que años más tarde se convirtieron en supermercados, y la exportación de carnes y lanas. La actividad del grupo empresario incluyó varias compañías de transporte terrestre y marítimo, telecomunicaciones, energía eléctrica y servicios financieros⁷.

Braun Menéndez hizo grandes esfuerzos por atraer el apoyo de banqueros, industriales y comerciantes para financiar su proyecto de universidad. En una conferencia frente a un grupo de empresarios, en el Instituto Popular de Conferencias del diario La Prensa de Buenos Aires, en septiembre de 1945, no sólo les pidió financiamiento en nombre de la investigación desinteresada para la búsqueda de “la verdad”; también les dio ejemplos de algunas aplicaciones prácticas de avances científicos recientes:

En la guerra actual puede decirse que ha nacido una nueva rama de la fisiología, la fisiología industrial o del trabajo, cuya finalidad es procurar que la actividad desarrollada por los obreros sea apropiada a las condiciones físicas en que se encuentran, a las condiciones del ambiente en que trabajan y a su capacidad para el trabajo. Lo mismo podría decirse de la psicología, ciencia que aparentemente nada puede hacer en beneficio de la industria y que, sin embargo, ha proporcionado resultados prácticos de enorme trascendencia.⁸

⁶ IBYME, *Institución/ Historia* [citado el 30 de octubre de 2023], disponible en <https://www.ibyme.org.ar/institucion/2/historia>

⁷ Osvaldo Bayer, *La Patagonia rebelde* (Buenos Aires: Editorial La Página S.A., 2009), 25-34; Susana Bandieri, “Estrategias económicas de los grupos familiares magallánicos en la Patagonia argentina: el caso de los Braun-Menéndez Behety y «La Anónima»”, *Revista tiempo & economía*, 8, 2, 15-47 (2021)

⁸ Eduardo Braun Menéndez, Universidades no oficiales e institutos privados de investigación científica, conferencia pronunciada en el Instituto Popular de Conferencias el 5 de septiembre de 1945; La Prensa, 6 de septiembre de 1945.

Dichas ante un auditorio de empresarios a quienes se les estaba pidiendo una colaboración económica, estas palabras implicaban una promesa de que su eventual inversión en esas disciplinas científicas optimizaría el trabajo de sus empleados y les generaría mayores ganancias. Cerca del final de su conferencia, Braun Menéndez lo dijo expresamente:

La creación de una universidad libre basada en institutos de investigación debe ser obra de los industriales, los ganaderos, los agricultores, los comerciantes, los viticultores, los cañeros, en una palabra, de las llamadas fuerzas vivas del país. Si estas no despiertan y comprenden que su papel consiste en crear riqueza –riqueza artística, intelectual, moral y material– verán a un estado burocrático absorber poco a poco todas las actividades que legítimamente les corresponden y terminarán por no hacer siquiera dinero, con lo cual desaparecerán como fuerza [...] La universidad será libre por antonomasia. Libre de la intromisión de los gobiernos, de los embates de la política, de las violencias ideológicas y de la estrechez sectaria⁹.

El proyecto fue inicialmente apoyado por importantes empresarios, entre ellos Francisco Prati, de Fabril Financiera, León Fourbel Rigolleau, de Cristalerías Rigolleau, S. de Jonge, de Bunge y Born, y varios otros terratenientes, financistas e industriales, entre ellos Raúl Lamuraglia, vice presidente de la Unión Industrial Argentina. Al enterarse de la iniciativa de Braun Menéndez, el físico Ernesto Gaviola se sumó al proyecto, e insistió en la necesidad de aportar fondos a su amigo Rigolleau. Pero se vivía una época turbulenta en la política argentina, que pronto desembocaría en el triunfo electoral de Juan Domingo Perón en 1946.

Mario Mariscotti¹⁰ describe en detalle las diversas vicisitudes de aquellos días, que incluyeron discrepancias entre ambos promotores sobre algunas características de la nueva universidad, aunque coincidían en la necesidad de que fuera financiada por empresarios, a quienes buscaban en las más altas esferas del poder económico. Mariscotti cita, por ejemplo, la reunión realizada en el Jockey Club, una de las instituciones emblemáticas de las clases privilegiadas argentinas. Sin embargo, el proyecto elaborado en 1945 no se concretó, debido al enfrentamiento que pronto se produciría entre algunos de aquellos industriales y el gobierno peronista¹¹.

⁹ Braun Menéndez, *Universidades no oficiales*.

¹⁰ Ver Mario Mariscotti, *El secreto atómico de Huemul*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1985, 42-46

¹¹ Juan Carlos del Bello, Osvaldo Barsky y Graciela Giménez, *La Universidad Privada Argentina* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007), 63-67.

Gaviola insistió en su propuesta durante varios años más. Apoyándose en sus colegas de la Asociación Física Argentina y de la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias volvió sobre el tema en 1946 y 1947. Intentó invitar a prestigiosos científicos europeos para trabajar en el campo de la energía atómica e incluso buscó conexiones con el gobierno, buscando atenuar el enfrentamiento entre las empresas financiadoras y las autoridades nacionales, pero el resultado fue negativo. En mayo de 1947 pronunció una conferencia en el Club Universitario de Buenos Aires, otro lugar selecto de encuentro de las personalidades influyentes y recibió la oferta de un hacendado para disponer de 100 hectáreas de campo en la provincia de Buenos Aires donde podría instalar su universidad.

Gaviola confeccionó un proyecto de estatutos para la creación de una sociedad con personería jurídica, que denominó Universidad Austral, para que administrara los bienes y el funcionamiento del instituto. [...] Invitó para asistir, el 15 de septiembre en el Club Universitario, a una primera reunión con “personalidades de la banca, industria y comercio, con el fin de cambiar ideas sobre la mejor forma de llevar a la práctica” la creación de una universidad libre¹²

La reunión fracasó. La incertidumbre política retrajo a los inversores y José Naveira, quien había ofrecido donar el terreno para la universidad, prefirió “esperar una época más propicia”¹³.

Por lo tanto, hasta 1955 todas las universidades argentinas continuaron siendo estatales. A partir de 1947 fueron regidas por la Ley 13.031, que restringía los principios reformistas y las colocaba bajo el control directo del Poder Ejecutivo.

3. La mal llamada lucha “Laica o Libre”

El golpe militar que derrocó a Juan Domingo Perón en 1955 derogó la ley 13.031. El decreto-ley 6.403, promulgado el 23 de diciembre de ese año, estableció para las universidades estatales los principales rasgos de la Reforma de 1918 y los amplió. Los organismos de gobierno colegiados tendrían participación directa de profesores, estudiantes y graduados, habría concursos periódicos para proveer los cargos docentes y otras normas similares. Sin embargo, en el artículo 28 de ese mismo decreto se establecía que “La inicia-

¹² Mariscotti, *El secreto atómico*, 81.

¹³ Mariscotti, *El secreto atómico*, 82.

tiva privada puede crear universidades libres que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes"¹⁴.

Se quebraba así una tradición más que centenaria, durante la que había prevalecido en Argentina el monopolio estatal de la enseñanza superior y del otorgamiento de títulos universitarios ¹⁵.

El decreto-ley 6.403 fue promulgado un viernes, dos días antes de Navidad, y publicado en el Boletín Oficial el 3 de enero. La casi totalidad de su articulado satisfacía plenamente las expectativas del estudiantado reformista, pero las fechas de su promulgación y de su difusión, durante las tradicionales fiestas de fin de año y las vacaciones de verano, inducen a pensar que fue elegida para evitar que al conocerse el artículo 28 se produjera alguna reacción masiva por parte del movimiento estudiantil.

Y así fue. Una vez transcurridos los meses del verano, en marzo y abril de 1956 los estudiantes del sistema público reaccionaron: fueron ocupados numerosos colegios secundarios y seis de las siete universidades nacionales. En todas esas manifestaciones se expresó la defensa de la educación "laica", a pesar de que ese concepto no había sido en absoluto mencionado en el cuestionado artículo, que no proponía la introducción de la enseñanza religiosa ni en universidades ni en colegios secundarios y que sólo aludía a "universidades libres", el mismo término utilizado por Braun Menéndez y Gaviola diez años antes.

El desplazamiento del conflicto hacia el plano religioso derivaba de que en 1955 el sector que más impulsaba la creación de universidades privadas era la Iglesia Católica, uno de los pilares del golpe militar que acababa de derrocar al gobierno de Perón, y de que el ministro de educación firmante del decreto-ley 6.403, Atilio Dell'Oro Maini, era un reconocido intelectual católico.

Así, la polémica ideológica y los enfrentamientos callejeros entre ambos sectores se plantearon principalmente como un conflicto entre "católicos" y "laicos". Incluso hubo quienes acusaban de "ateos" a los defensores de la enseñanza estatal. Para el sector más intransigente de estos últimos, los partidarios de la "libre" representaban el oscurantismo clerical. A la cuestión

¹⁴ Decreto Ley 6.403, 23 de diciembre de 1955. Organización de las universidades nacionales (Boletín Oficial N° 18.059, 3/1/1956), 1 [citado el 10 de noviembre de 2023], disponible en <https://www.coneau.gob.ar/archivos/567.pdf>

¹⁵ La Universidad de Córdoba, fundada por la Iglesia Católica en el siglo XVII, pasó a la órbita provincial en 1820 y fue nacionalizada en 1856; la de Buenos Aires fue creada en 1821, también como provincial, y pasó a ser nacional en 1881. Todas las otras universidades fundadas hasta 1955, salvo la ya mencionada Universidad Católica, de fugaz existencia, dependieron del gobierno nacional o de las provincias.

Figura 1. Acto en la escalinata del Congreso de la Nación, Buenos Aires, c. abril de 1956. Los estudiantes reclaman "Planes de estudio democráticos, laicos, racionales y científicos" y piden la renuncia del ministro Dell'Oro Maini (Los nuevos equilibrios. Buenos Aires, CEAL, 1976, p. 121).



religiosa se sumaba otro aspecto, que curiosamente era defendido simétricamente por ambos bandos, aunque con argumentos opuestos: la “libertad de enseñanza”. Quienes defendían el artículo 28 sostenían que el monopolio estatal implicaba una limitación a la libertad, mientras quienes lo objetaban opinaban que la libertad estaba garantizada solamente por el pluralismo de las universidades estatales, porque las privadas estarían impregnadas de dogmatismo, dando por sentado que hablar de “universidades privadas” era equivalente a hablar de “universidades confesionales”.

Estas interpretaciones, centradas en los aspectos ideológicos o religiosos del problema, dominaron los debates sobre el futuro de las universidades argentinas durante los tres años siguientes. Las escaramuzas de abril y mayo de 1956 motivaron la renuncia del ministro Dell’Oro Maini y del historiador socialista José Luis Romero, impuesto por los estudiantes como rector interventor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1955, identificado plenamente con la defensa del monopolio estatal de la enseñanza.

La comisión designada para asesorar al Poder Ejecutivo sobre la reglamentación del artículo 28 se pronunció a favor de la existencia de universidades privadas, pero objetó que se las autorizara a otorgar títulos profesionales, y propuso varias modificaciones. La Junta Consultiva, un órgano creado por el gobierno militar como una suerte de gabinete asesor, tampoco llegó a un acuerdo. En consecuencia, mientras las universidades nacionales comenzaban su proceso de reorganización con normas inspiradas en la Reforma de 1918, el artículo 28 quedó sin reglamentar hasta 1958, en que el tema fue retomado durante el gobierno constitucional de Arturo Frondizi.

Estudiantes universitarios y secundarios, docentes, políticos, sacerdotes, intelectuales y ciudadanos de todas las clases sociales se involucraron durante esos años en una de las polémicas más amplias de la historia de la educación argentina. Pero el tema quedó circunscripto a un debate de ideas, que algunos autores compararon con el que se produjo en las últimas décadas del siglo XIX, durante la presidencia de Julio A. Roca, cuando predominó la tendencia liberal laicista, contraria a la fuerte influencia que había tenido hasta entonces la Iglesia Católica sobre la educación argentina. Aquel debate se produjo paralelamente al que, por idéntico motivo, se manifestó en Europa, particularmente en Francia, durante la misma época. La Iglesia Católica había tenido una participación protagónica en la educación superior desde la Edad Media. Perdida parcialmente luego de la Revolución Francesa y de la caída del Viejo Régimen, procuró recuperarla durante las restauraciones monárquicas del siglo XIX, hasta que su poder perdió fuerza al desaparecer los Estados Pontificios y predominar el laicismo en la mayoría de los estados modernos de Europa. América Latina reflejó aquellas controversias, que, con diversos matices, se prolongaron incluso durante la primera mitad del siglo XX.

En el libro en que analiza meticulosamente la polémica educativa de la década de 1950 en Argentina, María Gabriela Micheletti señala que:

El tema abordado en este libro se vincula con el campo de estudio propio de la llamada historia de las ideas, debido a que el conflicto, atinente a la posibilidad de establecer en el país universidades privadas, alcanzó fuertes connotaciones ideológicas, políticas, sociales y religiosas, hasta llegar a convertirse en una cuestión de difícil solución que llevó, una vez más, a la división de la sociedad argentina en "católicos" y "laicistas", y que entroncó el debate con los habidos entre católicos y liberales durante el roquismo.¹⁶

La jerarquía de la Iglesia Católica alimentó esta perspectiva del problema. La llamada "Junta Coordinadora pro Libertad de Enseñanza" estaba presidida por el arzobispo de la ciudad de La Plata, monseñor Antonio Plaza. Una delegación de esa Junta, encabezada por monseñor Plaza, visitó al presidente Arturo Frondizi el 3 de septiembre de 1958, y le entregó un memorial, en el que lo felicitaban por su reciente declaración pública, en la que Frondizi había anunciado su intención de reglamentar el postergado artículo 28¹⁷.

¹⁶ María Gabriela Micheletti, *La universidad en la mira. La "Laica o Libre" y sus expresiones rosarinas, 1955-1959* (Buenos Aires: Imago Mundi, 2013), 5. En este libro, la autora profundiza las manifestaciones del conflicto en la ciudad de Rosario.

¹⁷ La Junta Coordinadora pro Libertad de Enseñanza visitó al Presidente, *La Nación*, 4 de septiembre de 1958, 6.

Figura 2. Sacerdotes católicos y partidarios de la enseñanza privada entrevistan al presidente Arturo Frondizi en la Casa de Gobierno, 1958 (Archivo General de la Nación-Departamento Fotográfico).



Una reunión similar se repitió pocos días después, luego de uno de los actos callejeros de los partidarios de la enseñanza “libre”.

Brillantes intelectuales de la época, que defendían la enseñanza estatal, se centraron también en los aspectos ideológicos y religiosos de la polémica. Risieri Frondizi, rector de la UBA entre 1957 y 1962, era hermano del presidente de la República y se enfrentó públicamente con él el 4 de septiembre. Ese día se celebró un acto en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales en defensa de la universidad pública, seguido de una manifestación callejera por el centro de la ciudad de Buenos Aires, encabezada por las máximas autoridades universitarias.

Figura 3. Las autoridades de la UBA encabezando la manifestación del 4 de septiembre de 1958. En el extremo izquierdo de la foto, el Secretario Académico Arístides Romero, el Rector Risieri Frondizi (con anteojos) y el Vicerrector Florencio Escardó (con moño e impermeable blanco) (archivo de la familia de Arístides Romero).



Risieri Frondizi defendía fundamentalmente la libertad de pensamiento: "Me siento orgulloso, como rector de la UBA –sostuvo en su discurso de ese día– de que en una misma facultad, a veces en una misma aula, se enseñen las doctrinas de Santo Tomás y las de Carlos Marx, de San Agustín y de Freud"¹⁸. Esta afirmación, de por sí válida, también reducía el tema al aspecto religioso y filosófico, como si la disyuntiva fuera entre enseñanza "Laica o Confesional".

Por su parte, en 1956 el ex rector José Luis Romero había sostenido en una nota periodística que "el problema de lo que ahora se llama enseñanza libre es exactamente igual a lo que en otros tiempos fue conocido como problema de la enseñanza religiosa"¹⁹. En 1958 reiteró este enfoque, cuando denunció tanto la política educativa como la apertura económica del gobierno hacia los capitales extranjeros. "Hizo un parangón entre la libertad de empresa y la libertad de enseñanza, diciendo que con aquella se intenta conducir al país a una situación de dependencia con respecto al capitalismo internacional, y con ésta a una dependencia del clericalismo internacional"²⁰.

Los partidarios de la enseñanza "Laica" se identificaban con una cinta violeta, color que cuarenta años antes había sido el símbolo de la Reforma Universitaria. Por su parte, los "Libres" salían a las calles identificados con una cinta verde, muchas veces acompañada por un prendedor en forma de cruz con una V debajo, la señal de "Cristo vence", utilizada también durante los últimos tiempos de la oposición católica al peronismo.

En 1958, las manifestaciones callejeras fueron numerosas y en algunas hubo enfrentamientos violentos. Finalmente, mientras el tema se debatía en el Congreso Nacional, ambas fuerzas realizaron sendos actos masivos frente al palacio legislativo. El 15 de septiembre, sesenta mil personas se reunieron allí al grito de "¡Libre, Libre!". Muchos eran alumnos de los colegios religiosos, acompañados por sacerdotes y monjas. Otros habían sido convocados en las misas del domingo o provenían de los ateneos parroquiales, y una cantidad importante eran miembros de las familias acomodadas de la sociedad porteña.

Cuatro días después, el 19 de septiembre, una muchedumbre aún mayor, esta vez calculada en ciento sesenta mil personas por la policía y en doscientos cincuenta mil o más por otros observadores, colmó la misma plaza al

¹⁸ Risieri Frondizi, Discurso pronunciado el 4 de septiembre de 1958, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, quinta época, III, 3 (Julio-Septiembre, 1958), 512-513.

¹⁹ José Luis Romero, Defensa de la universidad, *La Nación* (12 de febrero de 1956)

²⁰ El acto de la FUA en Plaza del Congreso, *La Nación* (20 de septiembre de 1958).

grito de “¡Laica, Laica!”. En este caso se trataba en su mayoría de estudiantes universitarios y de los colegios estatales, familias de clase media y de barrios populares, profesionales, docentes y trabajadores de diferentes sectores.

Ambas manifestaciones fueron tan masivas y entusiastas que el diario *La Nación*, de estilo habitualmente moderado, comenzó su nota del día siguiente diciendo que “ha de ser difícil, sin duda, que en la historia ciudadana se repitan las circunstancias que han permitido a la Plaza del Congreso ver, en una misma semana, dos asambleas públicas de la magnitud de las que en ella se realizaron ayer y el lunes último”²¹.

En sus titulares, la prensa solía aludir a los “laicos” como defensores del monopolio estatal y a los “libres” como impulsores de la libertad de enseñanza, aunque muchas veces también se refería al conflicto simplemente como “Laica o Libre”. Pero quienes participaban de las manifestaciones solían enfatizar el aspecto religioso. Por ejemplo, el día en que se preparaba el masivo acto de los “laicos”, el diario *El Mundo* titulaba en su página 10: “Efectuaráse hoy en Plaza Congreso la concentración que organiza la FUA en apoyo del monopolio estatal”, pero en las fotos que acompañaban la nota se veía a jóvenes preparando precarios carteles. En uno se lee: “Laica = pueblo; Libres = curas; ¡Viva Laica!”; en otro: “Curas no”²².

A pesar del masivo pronunciamiento popular y mediante una cuestionada maniobra parlamentaria, el 30 de septiembre fue aprobada la ley 14.557, conocida como “Ley Domingorena”, que dio validez legal, con algunas modificaciones de forma, al contenido del polémico artículo 28. Se otorgaba

*Figura 4. Acto en defensa del monopolio estatal de la enseñanza durante el llamado conflicto “Laica o Libre”, Plaza del Congreso, Buenos Aires, 19 de septiembre de 1958 (diario *La Nación*, 20/9/1958).*



²¹ *La Nación* (20/9/1958)

²² Efectuaráse hoy en Plaza Congreso la concentración que organiza la FUA en apoyo del monopolio estatal, *El Mundo*, 19 de septiembre de 1958, 10.

a las universidades privadas la posibilidad de otorgar títulos académicos, que podrían habilitar para el ejercicio de las profesiones luego de que los graduados rindieran un examen ante un organismo del Estado. También en el debate parlamentario ocupó un papel destacado el aspecto religioso del problema²³. En febrero de 1959, el presidente de la República reglamentó la ley, creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada y estableció para las nuevas universidades algunos requisitos muy generales, como la necesidad de definir claramente sus objetivos, poseer una "organización adecuada [...] tener un cuerpo docente idóneo [...] disponer de recursos y locales". Por otra parte, no podrían recibir aportes estatales²⁴. En 1969, durante la dictadura del gral. Onganía, se eliminó el requisito del examen estatal para la habilitación profesional, algo que incluso durante los diez años transcurridos desde su instauración no había sido aplicado con la suficiente seriedad²⁵.

Aún en el presente, ya avanzado el siglo XXI, el conflicto que se prolongó entre 1955 y 1959 es recordado como la lucha "Laica o Libre". Esa denominación confunde el carácter no confesional del "laicismo" con la responsabilidad del Estado, destinada al conjunto de la sociedad, y el concepto de "libertad" con los intereses privados y, en una confusa amalgama, con la libertad religiosa. Innumerables artículos, libros, páginas web y videos²⁶ continúan hoy utilizando esos términos y ubican el tema principalmente en el plano de las ideas, sosteniendo que sus implicancias fueron "ideológicas, políticas, sociales y religiosas"²⁷. Casi nunca se incluyen sus implicancias económicas.

Sin embargo, en las siguientes secciones de este artículo se mostrará que la polémica que se expresó como "Laica o Libre", con el significado implícito de "Laica o Confesional", tuvo un aspecto que en ese momento ocupó un papel secundario, pero que, poco después y más aún con el correr de los años, pasaría a tener un peso mucho mayor. El texto del decreto de 1955 mencio-

²³ Ver Pablo Buchbinder, *La Universidad en los debates parlamentarios* (Buenos Aires: Secretaría de Relaciones Parlamentarias, Jefatura de Gabinete de Ministros, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014), 143-154.

²⁴ Decreto 1404, 11 de febrero de 1959 (Ed. y J.). Universidades privadas; reglamentación de la Ley 14.557 y creación de la Inspección General de Enseñanza Universitaria Privada (B.O. 14/2/59).

²⁵ Mignone, *Política y Universidad*, 42.

²⁶ Sólo como ejemplos, se pueden mencionar los videos del canal de TV Encuentro, "Laica o Libre", En *la calle la historia* [citado el 30 de octubre de 2023] disponible en <https://www.educ.ar/recursos/112167/educacion-laica-o-libre>; y *Laica o Libre, Especiales Historia de un país, Argentina siglo XX. Efemérides II* [citado el 30 de octubre de 2023, disponible en <http://videos.encuentro.gob.ar/video/?id=50295&cc=0&poster=0&info=0&skin=glow>

²⁷ Micheletti, *La universidad*, 5.

naba “la iniciativa privada” y no aludía a la enseñanza religiosa. La disyuntiva que subyacía en la nueva legislación, que se había originado al menos una década antes y que perduró con el tiempo, era en realidad “Pública o Privada”, donde “público” es aquello que es de propiedad de todo un pueblo y está destinado al bien común y “privado” es lo que pertenece a un individuo o a un grupo de personas y tiene como objetivo su beneficio particular.

4. ¿Quiénes financiaron las primeras universidades privadas argentinas?

El golpe militar que derrocó a Perón en 1955 estuvo sustentado en un heterogéneo frente de civiles. Lo integraban la mayoría de los empresarios más poderosos, tanto los vinculados al campo como los industriales y los financieros, y un amplio arco político, que incluía no sólo los partidos conservadores y los tradicionales de centroderecha, como el radicalismo, sino también el socialista y el comunista. Los empresarios estaban empeñados en acabar con las importantes conquistas que el peronismo había otorgado a la clase trabajadora, erigida durante su gobierno en protagonista destacada de la vida política y social del país. Por su parte, los socialistas y los comunistas, acompañados por la mayoría del movimiento estudiantil, se habían opuesto al peronismo desde sus inicios en 1945, por considerar que tenía rasgos fascistas, un argumento basado en que numerosos exiliados nazis se refugiaron en Argentina al terminar la guerra y en que Perón mantenía relaciones cordiales con el régimen de Franco en España. En los últimos tiempos previos al golpe, la Iglesia Católica fue la fuerza más visible que se opuso a Perón. Procesiones religiosas, como la de Corpus Christi del 11 de junio de 1955, se convirtieron en manifestaciones políticas opositoras. Sólo cinco días después, fracasó un intento de golpe, que incluyó el bombardeo de la casa de gobierno desde aviones de la Fuerza Aérea en los que se había pintado la señal de “Cristo vence”. Como represalia, esa noche grupos peronistas incendiaron varias iglesias en el centro de Buenos Aires y Perón expulsó del país a dos obispos. El Vaticano respondió excomulgando a los responsables de esas acciones. El enfrentamiento había llegado a los máximos niveles institucionales. Detrás de los sectores golpistas locales, estaba el gran capital estadounidense que, finalizada la Segunda Guerra Mundial, había desplazado a las potencias europeas del dominio económico y político del mundo, y esperaba la caída del peronismo para acrecentar su presencia en la Argentina.

Analizando la relación entre las clases sociales a mediados del siglo XX, resulta notorio que, en ese momento, el papel de la Iglesia Católica distaba

mucho de las batallas que había librado en Argentina a fines del siglo XIX, cuando los sectores liberales impulsaban el laicismo como parte de su objetivo de superar los restos coloniales que subsistían en Latinoamérica y, como contrapartida, el clero defendía la enseñanza religiosa. En 1955, cuando la mayor parte del mundo estaba regida por el sistema capitalista, y con una gran potencia imperialista tratando de aumentar su influencia en el continente, la Iglesia argentina fue una cara visible privilegiada de otras fuerzas sociales que, además de acceder al poder político, trataban de introducir en la educación superior un modelo más adecuado a sus intereses.

El Episcopado Argentino decidió fundar la Universidad Católica Argentina (UCA) en octubre de 1957, cuando ya el futuro presidente Arturo Frondizi había adelantado su intención de implementar el artículo 28 del decreto de 1955 y autorizar las universidades privadas.

En marzo de 1958 comenzó a sesionar su órgano máximo, el Consejo Superior, presidido por el rector, monseñor Octavio Derisi, e integrado por importantes personalidades del ámbito católico, entre las que se destacaban el ex ministro Atilio Dell'Oro Maini y el médico Eduardo Braun Menéndez, quien reaparecía en escena luego de su intento fallido de 1945. De inmediato se produjo una intensa discusión sobre cuáles habrían de ser las principales características de la nueva universidad. Tiempo después, su rector recordaba que "Hubo quienes querían hacer de la Universidad un Instituto de investigación pura, pero la mayor parte del Consejo, de acuerdo a la declaración e intención de los Obispos, entendió que la Universidad debía ser ante todo docente, sin dejar de ser investigadora"²⁸. Al predominar la línea impuesta por monseñor Derisi, cuyo objetivo central era difundir la tradicional doctrina católica de Santo Tomás de Aquino, Braun Menéndez, quien había encabezado la propuesta de priorizar la investigación pura, renunció a su cargo en el Consejo²⁹.

La idea que tenía Braun Menéndez sobre una universidad privada no se correspondía con la que fue impulsada por el gobierno militar de 1955 y establecida en la Ley Domingorena de 1958, que ponía el acento en el otorgamiento de títulos profesionales. Su opinión era que dicha función no debería ser competencia de las universidades, sino de una dependencia específica del Estado y, a pesar de ser un fervoroso privatista, renunció a su cargo directivo en la UCA porque ésta nació como una universidad meramente docente

²⁸ Octavio N. Derisi, *La Universidad Católica en el recuerdo. A los veinticinco años de su fundación* (Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 1983), 35

²⁹ Laura Rodríguez, "Los católicos en la universidad: Monseñor Derisi y la UCA", *Revista Estudios del ISHIR*, 3, 7 (2013), 85-86

y profesional³⁰. En un artículo, publicado en la Revista de la UBA en 1957, defendió su concepción sobre la necesidad de concentrarse en la investigación científica, a la que definió, citando a Juan T. Lewis, como una “búsqueda desinteresada de la Verdad”³¹. Y sostuvo que:

Es una fe, implícita o explícita en todo hombre de ciencia, de que la verdad existe y que puede y merece ser descubierta. Para el hombre de ciencia no existen hechos malos, no existe conocimiento útil o dañino. Pueden cometerse crímenes con las aplicaciones de la ciencia, pero esos crímenes son cometidos por los que emplean los conocimientos y no por los que los crean³².

Sin embargo, esa concepción idílica y desinteresada de la ciencia contradecía su propia propuesta, tal como la había expuesto en su conferencia de 1945 en el diario La Prensa. En aquella ocasión había expresado claramente que las investigaciones también estaban íntimamente relacionadas con la utilidad práctica que tendrían sus resultados para los empresarios que la financiaran, que podrían así optimizar el trabajo de sus obreros y “crear riqueza, hacer dinero y mantenerse como fuerza social”³³.

Esta concepción utilitaria era muy similar, en cuanto a las fuentes de financiamiento y a los objetivos, a la del modelo empresarial de las universidades privadas estadounidenses, que al finalizar la Segunda Guerra Mundial comenzaba a difundirse en el resto del mundo. Las principales universidades privadas del país del Norte habían sido fundadas o financiadas por grandes magnates, enriquecidos a fines del siglo XIX durante la “Edad Dorada” de crecimiento de los monopolios³⁴. Así, Ezra Cornell, dueño de la red de telégrafos *Western Union*, fundó la *Cornell University* en 1865; Cornelius Vanderbilt, magnate de los ferrocarriles del Este, financió la *Vanderbilt University* desde 1877, mientras su par del Oeste, Leland Stanford, fundaba la *Stanford University* en California en 1885. Poco después, el gran magnate del petróleo, John Rockefeller, financió la *University of Chicago* y, años más tarde, la Fundación Rockefeller la *Johns Hopkins University*. Con énfasis en la investigación, esas universidades produjeron enormes avances científicos y tecnológicos,

³⁰ Ver Diego H. de Mendoza y Analía Busala, *Los ideales*.

³¹ Eduardo Braun Menéndez, ¿Qué es la investigación científica?, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5ª época, Año 2, 1957, 500.

³² Braun Menéndez, ¿Qué es la investigación?, 500.

³³ Braun Menéndez, Universidades no oficiales.

³⁴ El nombre de Edad Dorada o *Gilded Age* se popularizó en Estados Unidos a partir de una novela de Mark Twain y Charles Warner, de 1873, que describía los abusos y las desigualdades sociales de la década de 1870 en Estados Unidos.

pero también permitieron el crecimiento de las gigantescas fortunas de sus fundadores y de las empresas que las financiaban y acentuaron las desigualdades sociales. Christopher J. Lucas, profesor de Políticas de Educación Superior en la Universidad de Arkansas, explica que, en la transición entre los siglos XIX y XX, "los benefactores comenzaron a buscar lugares en las Juntas de Gobierno de los *colleges*":

El resultado fue: consejos de fideicomisos dominados, no por los académicos, sino por los hombres de negocios, cuyas prioridades y lealtades no siempre se encontraban alineadas con consideraciones académicas o respondían a éstas [...] *La educación superior en Norteamérica*, de Thorstein Veblen, escrito en su mayoría antes de 1910, detectaba la mano del control empresarial dominando prácticamente todos los aspectos de la universidad moderna³⁵.

Ese modelo universitario puede denominarse sintéticamente "empresarial", pues el financiamiento está a cargo principalmente de empresas privadas, sus órganos de gobierno están compuestos por altos ejecutivos, su organización se basa en procedimientos gerenciales propios del mundo de los negocios y sus planes de estudio apuntan a formar especialistas útiles para la industria, el comercio y las finanzas. Estas características están descritas por autores contemporáneos³⁶, y su influencia se ha difundido hasta el presente, en forma total o parcial, a escala planetaria. Era el ideal buscado por Braun Menéndez en la década de 1940, y algunos de sus aspectos estuvieron presentes en los sectores económicos, tanto nacionales como internacionales, que impulsaron y financiaron las universidades privadas en Argentina en las décadas de 1950 y 1960.

Braun Menéndez murió prematuramente en enero de 1959, en un accidente aéreo en las cercanías de Mar del Plata, a bordo de un avión de la compañía Austral, que había sido fundada por su propia familia en 1957, y su proyecto, dos veces postergado, quedó en otras manos. Porque, a pesar de su carácter centralmente docente y de sus objetivos tomistas, la UCA también tuvo desde sus comienzos un fuerte apoyo económico empresarial. Lo demuestra la composición del organismo que "se ocupa de todo el aspecto económico, búsqueda de recursos y administración de los mismos"³⁷:

³⁵ Christopher J Lucas, *La educación superior norteamericana. Una historia* (Buenos Aires, Universidad de Palermo, 2010) 292, 297.

³⁶ Un estudio pormenorizado del modelo empresarial de universidad puede consultarse en el volumen IV de la obra en cuatro volúmenes, editada por Walter Rüegg, *A History of the University in Europe* (Cambridge: Cambridge University Press, 2011).

³⁷ Derisi, *La universidad*, 33.

Para resguardar todo lo atinente a las finanzas de la Universidad, los obispos habían previsto la constitución de un Consejo de Administración, que se constituyó por primera vez en julio del año 1958. El mismo estuvo integrado por el Sr. Fernando Carlés en calidad de Presidente, el Sr. Enrique S. Shaw como tesorero y, como vocales, el Dr. Rafael Pereyra Iraola, el Dr. Carlos Pérez Companc, el Ing. Francisco García Olano y el Ing. Luis Arrighi³⁸.

Entre estos consejeros figuran miembros de algunas de las familias económicamente más poderosas de la Argentina. Los Shaw eran banqueros, terratenientes y empresarios y estaban vinculados familiarmente con los mayores propietarios y financistas rioplatenses³⁹. Los Pereyra Iraola formaban parte de la oligarquía terrateniente, propietarios de grandes extensiones de campo en la zona más fértil de la provincia de Buenos Aires. El caso de Carlos Pérez Companc, que poco después fue presidente del Consejo, es particularmente significativo.

Desde 1919, la familia Pérez Companc era dueña de San Benito, un establecimiento para cría de ovejas en la Patagonia; desde 1946, de una empresa naviera para el transporte de la lana y otros productos, y luego también de la Petrolera Pérez Companc. Este grupo ocupó un papel relevante entre los

Figura 5. En mayo de 1964, el cardenal Antonio Caggiano firma el acta de fundación de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UCA. De pie: Monseñor Octavio Derisi, los Dres. Carlos Pérez Companc y Francisco Valsecchi y el Ing. García Mata (UCActualidad, VII, 113, junio 2008).



³⁸ UCA, La Universidad>Historia>Sus autoridades [citado el 31 de octubre de 2023], disponible en <https://uca.edu.ar/es/institucional/historia/sus-autoridades>

³⁹ Diego Castro Arrúe: *Familia Shaw, descendientes de John Shaw Stewart; Orgullo y prejuicios de las familias patricias; BLOG, 2011* [citado el 31 de octubre de 2023], disponible en <http://elpatriciadodelriodelaplata.blogspot.com/2011/12/familia-shaw-descendientes-de-john-shaw.html>

conglomerados empresariales argentinos, incluyendo un establecimiento forestal en Misiones y el Banco Río de la Plata⁴⁰.

El apoyo financiero de esta familia a la UCA se prolongó en el tiempo a través de la Fundación Pérez Companc⁴¹, y fue acompañado por Carlos P. Blaquier (empresa agroindustrial Ledesma); Amalia de Fortabat (cementera Loma Negra), Sebastián Bagó (Laboratorios Bagó) y Víctor Navajas Centeno (establecimiento yerbatero Las Marías, Productos Taragü)⁴². Dos décadas más tarde, Carlos P. Blaquier formó también parte del Consejo de Administración.

Varias de las empresas mencionadas en el párrafo anterior integraron el selecto grupo de los mayores 20 grupos económicos familiares de Argentina durante gran parte del siglo XX⁴³.

El propio rector Derisi, luego de afirmar que la UCA comenzó a funcionar con muy escasos recursos económicos, incluye entre los donantes no sólo a los listados más arriba, sino también a otros importantes empresarios, como Juan José Zubizarreta, quien aportó acciones de la fábrica metalúrgica La Cantábrica; Miguel A. Nougues, del ingenio azucarero San Pablo, de Tucumán, y la familia Duhau, poderosos hacendados de la Provincia de Buenos Aires. Derisi dedica párrafos laudatorios para todos ellos, a quienes considera sus "amigos de toda hora"⁴⁴.

En el año 1966, la UCA informó sobre los montos obtenidos en las colectas realizadas en las iglesias de Buenos Aires y los aportes anuales provenientes de los "Amigos de la Universidad Católica Argentina", las señoras de los Equipos de Relaciones Económicas y de Ciencias Agrarias, por un total de \$ 7.300.000. Pero aclara que "al lado de esto queda registrado en la contabilidad llevada en los cielos no sólo el tesoro inestimable de oraciones, penitencias y sacrificios, sino también las muchas cantidades obtenidas como donaciones, cuyo ingreso tiene lugar bajo otros rubros"⁴⁵. Para entonces, Mauricio

⁴⁰ Grupo Pérez Companc: *Quiénes somos; Historia* [citado el 31 de octubre de 2023], disponible en <https://grupoperezcompanc.com/historia/>

⁴¹ En su *Anuario 1966*, 233, la UCA informa que su "Departamento de Investigaciones Biológicas Dr. Jorge Pérez Companc" fue creado sobre la base de un ofrecimiento de la Fundación Pérez Companc, que lo dotó y sigue sosteniéndolo. Además, ha recibido un subsidio del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y una ayuda de la empresa Cyanamid.

⁴² del Bello, Barsky y Giménez, *La universidad privada*, 214

⁴³ Paloma Fernández Pérez y Andrea Lluch (eds.), *Familias empresarias y grandes empresas familiares en América Latina y España. Una visión de largo plazo* (Bilbao: Fundación BBVA, 2015), 251-257.

⁴⁴ Derisi, *La Universidad*, 144-146

⁴⁵ Universidad Católica Argentina, *Anuario 1966* (Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, 1966), 384

Braun Menéndez, hermano del fallecido Eduardo, se había integrado al Consejo de Administración, de modo que, a pesar de que en lugar de científica se trataba de una universidad docente y tomista, la poderosa familia patagónica mantuvo su vínculo económico con la UCA.

Laura Rodríguez señala que, a pesar de las declaraciones de pobreza de su rector, durante sus primeros años de existencia la UCA pudo comprar numerosas casas y edificios en los que fue ubicando sus distintas facultades y dependencias⁴⁶. Los fondos para esas compras aparentemente provinieron de esa contabilidad “llevada en los cielos, [...] de otros rubros” que no se detallan en el informe citado más arriba.

Otras empresas apoyaron económicamente a la UCA a través de publicidades incluidas en la revista *Universitas*, su órgano oficial, que comenzó a aparecer en 1967. Desde sus primeros números publicaron avisos, la mayoría a toda página, los bancos Río de la Plata, de Italia y del Río de la Plata, de Londres y América del Sur y City; las petroleras multinacionales ESSO y Shell y la argentina Astra; la multinacional de bebidas Pepsi Cola, las automotrices Chrysler y Peugeot, la Fundación Enrique Rocca, sostenida por las empresas del grupo Techint; Somisa, Acindar, Ferretería Francesa, Ledesma, IBM, Olivetti y otras⁴⁷.

Durante el rectorado de monseñor Derisi, que se prolongó hasta 1980, la UCA mantuvo su orientación fundamentalmente docente y tomista. Sin embargo, de los datos consignados hasta aquí resulta notorio que numerosos empresarios argentinos y también grandes compañías multinacionales consideraron que apoyar a la UCA no sólo consistía en un acto de fe católica, sino en una inversión a mediano plazo, para contar con una universidad privada en la que pudieran formarse profesionales más adecuados a las necesidades de sus negocios que los que egresaban de las universidades públicas argentinas.

Esto se explica teniendo en cuenta que la orientación impuesta a la UCA desde su fundación no implicaba una mera intención teológica o evangelizadora. En “La Universidad Católica en el recuerdo”, Derisi aclara con vehemencia la importancia de un artículo de su Estatuto en el que se afirma que el cuerpo de doctrina de la UCA se basa, entre otras fuentes, en las exhortaciones de León XIII en su encíclica *Aeterni Patris* de agosto de 1879⁴⁸.

⁴⁶ Laura Rodríguez, *Los católicos*, 90.

⁴⁷ Se analizaron los avisos aparecidos en la revista *Universitas* desde el N^o 1, agosto de 1967, hasta el N^o 43, marzo de 1977.

⁴⁸ Derisi, *La Universidad*, 31. Debe aclararse que, en la edición de este libro publicado por la UCA en 1983, monseñor Derisi cita el artículo 5 del Estatuto. Sin embargo, en la versión impresa del Anuario 1966 de la UCA, el texto citado corresponde al artículo IV, en el que, además,

Ese documento fue escrito pocos años después de las grandes revoluciones democráticas europeas del siglo XIX y de que, en 1870, el papado perdiera los Estados Pontificios y con ello gran parte de su poder terrenal. En *Aeterni Patris*, el papa exhorta a defender y divulgar la doctrina de Tomás de Aquino, para contrarrestar "la peste dominante de las perversas opiniones", defendiendo "todo lo relativo a la genuina noción de la libertad, que hoy degenera en licencia, al origen divino de toda autoridad, a las leyes y a su fuerza, al paternal y equitativo imperio de los Príncipes supremos, a la obediencia a las potestades superiores"⁴⁹.

A qué se refería León XIII cuando mencionaba "la autoridad... las leyes... la obediencia a las potestades superiores" quedó más claro aún en su encíclica *Rerum Novarum*, de 1891. Allí, aunque recomendó a los patrones "no considerar a los obreros como esclavos" y pagarles un salario justo, advirtió severamente a los obreros que no debían pretender transformar la sociedad ni postular el socialismo ni aspirar a la igualdad con los ricos. Entre los deberes del Estado incluyó:

... que debe asegurar las posesiones privadas con el imperio y fuerza de las leyes. Y principalísimamente deberá mantenerse a la plebe dentro de los límites del deber, en medio de un ya tal desenfreno de ambiciones; porque, si bien se concede la aspiración a mejorar [...] se cuenta, sin embargo, con no pocos imbuidos de perversas doctrinas y deseos de revolución, que pretenden por todos los medios concitar a las turbas y lanzar a los demás a la violencia. Intervenga, por tanto, la autoridad del Estado y, frenando a los agitadores, aleje la corrupción de las costumbres de los obreros y el peligro de las rapiñas de los legítimos dueños.⁵⁰

Ya fuera dándole preeminencia a la investigación científica o a la docencia y a la formación de profesionales, los graduados en la UCA, apoyados en esta doctrina, resultaban funcionales a las necesidades de los empresarios argentinos. Además de filosofía, sus primeras carreras fueron derecho, economía, administración de empresas e ingeniería, todas ellas de utilidad para el sector empresarial.

se cita correctamente la encíclica *Aeterni Patris*, de León XIII, que en el libro de Derisi aparece atribuida a León III.

⁴⁹ León XIII, *Aeterni Patris*, Epístola Encíclica Sobre la restauración de la filosofía cristiana conforme a la doctrina de Santo Tomás de Aquino (Roma, 4 de agosto de 1879) [citado el 9 de noviembre de 2023], disponible en https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html

⁵⁰ León XIII, *Rerum Novarum*, *Carta Encíclica sobre la Situación de los Obreros* (Roma, 15 de mayo de 1891) [citado el 9 de noviembre de 2023], disponible en https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html.

Después de 1980, los rectores que sucedieron a Derisi, aun respondiendo a las directivas de la Iglesia, introdujeron numerosos cambios, “modernizando” la organización y los contenidos de la enseñanza. Se crearon nuevas carreras y se actualizaron los contenidos de las existentes en ciencias económicas y contables, administración de empresas y otras, se incorporaron métodos de organización gerenciales, un centro de cómputos y elementos modernos de informática. También se compraron varias nuevas propiedades. Diversas “personas pudientes” y la Fundación Pérez Companc colaboraron ampliamente en su financiamiento. Curiosamente, Florencio Hubeñák, autor de la “Historia de la Universidad Católica” sostiene que esas donaciones provinieron de la ayuda de la “Divina Providencia”.⁵¹

5. La primera universidad privada, pero laica

Resulta muy significativo que sólo un año después de la promulgación de la Ley Domingorena se fundó una universidad privada que no dependía de ninguna institución religiosa, y que por lo tanto era laica. Laica pero privada, lo cual mostró con claridad otro aspecto del conflicto, que hasta entonces había sido opacado por la polémica religiosa. Fue el Instituto Tecnológico de Buenos Aires (ITBA), creado por la Marina de Guerra Argentina en 1959 para formar ingenieros y que desde sus comienzos tuvo fuertes lazos con importantes empresas. Aunque al comienzo se dedicó principalmente a la docencia, su estructura organizativa tomó el modelo de las universidades privadas de investigación estadounidenses.

Cuarenta años después, uno de sus primeros profesores, el capitán de navío José A. Rodríguez, describió así sus orígenes:

El ITBA fue creado el 20 de noviembre de 1959, bajo la forma de una fundación (institución independiente sin fines de lucro), gobernada por un Consejo de Regencia, donde por su estatuto la mayoría de sus miembros deben ser oficiales de marina, de cualquier jerarquía, en actividad o retiro [...] Actualmente el Consejo se compone de once miembros, de los cuales por lo menos seis deben ser oficiales de la Armada. Normalmente el resto son prominentes dirigentes de empresas. El Consejo de Regencia

⁵¹ Refiriéndose a las décadas finales del siglo XX, Florencio Hubeñák, en la *Historia de la Universidad Católica Argentina* (Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 2016), 140, sostiene que “la Universidad sufrió las complejas coyunturas financieras que vivió el país: la hiperinflación, el plan primavera, el plan austral; pero, aun así, las reservas financieras lograron mantenerse e incluso se incrementaron. Quienes vivieron esta etapa económica no dudan en mencionar la ayuda de la Divina Providencia en situaciones –y decisiones– de alta complejidad.”

es la autoridad de gobierno máxima y absoluta del ITBA. Es como el directorio de una empresa, pero sin accionistas que lo controlen.⁵²

La comparación que hace el autor entre el Consejo de Regencia y el directorio de una empresa define el espíritu con el que fue fundado este instituto, reconocido por el gobierno argentino como universidad privada. Además, no deja de llamar la atención que, en el mismo artículo, Rodríguez aclara que los fondos iniciales para su creación provinieron de un crédito otorgado por el Banco de la Nación, "con el apoyo de la Presidencia de la Nación (Dr. Arturo Frondizi), que tenía sumo interés en que se sumara a las nuevas universidades privadas, todas confesionales, al menos una laica"⁵³.

Apenas un año antes, Frondizi había logrado, a través de una maniobra de los parlamentarios de su partido, habilitar las universidades privadas con una norma muy parecida a la del decreto de 1955. Ese giro privatista del gobierno, que defraudó a gran parte de sus votantes, se dio junto con otro cambio político, que contradujo sus propias posturas preelectorales: la firma de contratos con empresas extranjeras para la explotación de petróleo en territorio argentino. Durante 1958 y 1959 se establecieron contratos con las estadounidenses Pan American Oil (subsidiaria de la Standard Oil de Indiana), ESSO, ambas del grupo Rockefeller; con la banca Loeb, con la angloholandesa Shell y con varias empresas más. Aprovechando el nuevo régimen, el grupo argentino Pérez Companc creó la petrolera Pecom y se sumó a la explotación de yacimientos que tradicionalmente habían pertenecido a la empresa estatal Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF)⁵⁴.

Esta política, que abandonaba la centralidad de YPF en el proyecto de alcanzar el autoabastecimiento de petróleo, fue acompañada por otras medidas que favorecieron la radicación de capitales extranjeros en la industria. En ese marco, no resulta extraño que Frondizi haya apoyado la creación del ITBA y que alentara la existencia de universidades privadas no confesionales vinculadas con la actividad empresarial. Años más tarde, él mismo confirmó que su propuesta no estaba restringida a la Iglesia, sino que apuntaba a la privatización general del sistema educativo: "En realidad, el proyecto apun-

⁵² José A. Rodríguez, *La Armada Argentina y el ITBA*; *Boletín del Centro Naval*, 117, 795, julio, agosto y septiembre (1999), 509.

⁵³ Rodríguez, *La Armada*, 510

⁵⁴ Ver Sebastián Gómez-Lende (2022), *La política petrolera argentina durante el gobierno de Frondizi (1958-1962): un análisis desde la teoría de la acumulación por desposesión*. *Espiral, revista de geografías y ciencias sociales*, 4(8), 75-102. <https://doi.org/10.15381/espinal.v4i8.23284>

taba a diversificar la oferta de enseñanza, con el concurso de la iniciativa privada y de revertir la orientación tradicional, con la multiplicación de las ofertas dirigidas a la formación de técnicos”⁵⁵.

Según el capitán de navío Rodríguez, la denominación de la nueva universidad como Instituto Tecnológico de Buenos Aires fue “inspirada en el afamado *Massachussets Institute of Technology*” (MIT por su sigla en inglés, o Instituto Tecnológico de Massachussets, traducido al castellano). La influencia del modelo universitario estadounidense, de tipo empresarial, era evidente⁵⁶. Incluso, años más tarde, el Consejo de Regencia pasó a llamarse Consejo de Administración, una traducción literal del nombre del órgano que controla las universidades privadas y las empresas estadounidenses, el *Board of Trustees*.

Además del crédito del Banco de la Nación y de la cesión por parte del Estado de un edificio para la sede principal del ITBA en el centro de la ciudad de Buenos Aires, existieron otros “benefactores”. En 1986 se realizó un acto, que fue documentado fotográficamente, en el que se entregaron diplomas a importantes empresas, acreditándolas como donantes del Instituto. Entre ellas se contaban las petroleras ESSO e Isaura, las multinacionales Philips y Olivetti y varias empresas argentinas, como Indupa y Tandanor⁵⁷.

Figura 6. Autoridades del ITBA entregan a un directivo de ESSO S.A. el diploma que acredita a la empresa como benefactora del instituto, Buenos Aires, 1986 (<http://ri.itba.edu.ar/handle/123456789/1384>; ITBA, Repositorio de acceso abierto)



⁵⁵ Arturo Frondizi, *Qué es el Movimiento de Integración y Desarrollo* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1983), 98; citado en Micheletti, *La universidad en la mira*, 105.

⁵⁶ El propio autor de la historia del ITBA que acabamos de citar había completado sus estudios en la *Stanford University* de Estados Unidos.

⁵⁷ ITBA, *Fotografías históricas -Eventos- Reuniones: Benefactores. Entrega de diplomas* [citado el 20 de octubre de 2023], disponible en <https://ri.itba.edu.ar/collections/d74841b5-85f6-4d15-a706-3055d1cc7fae>

En el libro "Historia de las universidades argentinas de gestión privada", el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (CRUP), al reseñar la historia del ITBA señala que, además de su función educativa, "apoya la realización de actividades de investigación y desarrollo y presta servicios a la comunidad empresarial"⁵⁸. Esta frase refuerza la idea de que el ITBA, que otorga títulos de ingeniero en diversas especialidades y de otras profesiones de nivel universitario, está ubicado conceptualmente no tanto como un instituto del campo de la educación superior, sino como una institución de apoyo dentro del área empresarial.

6. Otras universidades privadas creadas en las décadas de 1960 y 1970

Durante la década de 1960 se crearon numerosas universidades privadas en Argentina, algunas confesionales y otras laicas. La Universidad Católica de Salta (UCASAL) es un ejemplo interesante:

Su creación es producto del trabajo incansable de dos visionarios: Su Excelencia Reverendísima, el primer Arzobispo de Salta Monseñor Roberto José Tavella, S.S., y el Dr. Robustiano Patrón Costas, hombre de destacadísima trayectoria en la función política y empresarial, y en ésta, fundador del Ingenio y Refinería San Martín del Tabacal. A través de su empresa, el Dr. Robustiano Patrón Costas aportó el capital necesario, contribuyendo con ciento cincuenta millones de pesos, destinados íntegramente a la creación de esta Casa de Estudios⁵⁹.

Robustiano Patrón Costas fue un poderoso político, terrateniente e industrial salteño, dueño de aproximadamente un millón de hectáreas en las que se produjo durante muchos años una parte importante del azúcar comercializado en la Argentina. También fue gobernador de la provincia y senador nacional por el Partido Demócrata, que representaba a la oligarquía tradicional, vinculada con los militares golpistas y los políticos fraudulentos que gobernaron el país durante la llamada "Década infame" de 1930. Acusa-

⁵⁸ Consejo de rectores de universidades privadas, *Historia de las universidades argentinas de gestión privada. 45º aniversario* (Buenos Aires: Editorial Dunken, 2003), 240

⁵⁹ Universidad Católica de Salta, *Reseña histórica; La universidad; Institucional* [citado en junio de 2021], <https://www.ucasal.edu.ar/institucional-universidad>. Posteriormente, la página web de la UCASAL reemplazó el texto citado en 2021 por este otro, que no menciona el monto de la donación ni la empresa de la que provino: "El sueño universitario de Tavella fue compartido con el Sr. Robustiano Patrón Costas, aliado incondicional durante todo el proceso fundacional, y luego por su hijo Eduardo" [citado el 4 de noviembre de 2023], disponible en <https://www.ucasal.edu.ar/historia/>

do de explotar cruelmente la mano de obra de su ingenio, se defendía argumentando que esos cargos eran falsos, y que en cambio promovía el cuidado de la salud física y espiritual de sus obreros, a través de la creación de escuelas y de un hospital y de una iglesia dentro del ingenio.⁶⁰

Sin embargo, existen numerosos testimonios que indican que, desde sus comienzos en 1920 y al menos durante sus primeras dos décadas de existencia, las condiciones de explotación de los más de 16.000 trabajadores con que llegó a contar durante las cosechas fueron abusivas y podrían considerarse de semi esclavitud. En gran parte de los casos, la mano de obra no se basó en la contratación de obreros a cambio de un salario, sino en la coacción que se aplicaba sobre los pobladores de la zona para forzarlos a trabajar en la zafra. Las jornadas de trabajo eran de hasta dieciséis horas diarias, con muy poco descanso nocturno, en viviendas precarias y sin ningún tipo de protección laboral. Una situación que sólo se atenuó a partir de 1944, cuando el gobierno nacional extendió a los peones rurales varios de los derechos que habían sido concedidos a los trabajadores industriales⁶¹.

La historia de Robustiano Patrón Costas enturbia el origen de los fondos destinados a la creación de la UCASAL, a pesar de que sus autoridades lo califican como “hombre de destacadísima trayectoria” y “aliado incondicional”. Su donación se produjo “a partir de la promulgación de una serie de leyes dictadas durante el gobierno de Frondizi, que permitían desgravar de impuestos a aquellas empresas que realizaran inversiones vinculadas al desarrollo industrial o para obras de interés general”⁶².

Este caso comparte con el de la UCA algunas de las características que suelen presentar las donaciones empresarias a instituciones culturales o de bien público. Por un lado, procuran con ellas atenuar el desprestigio de la empresa por los abusos cometidos con el personal a su cargo o en eventuales políticas comerciales fraudulentas; por otro, logran reducir su carga impositiva y, en tercer término, apuestan a obtener a mediano o largo plazo,

⁶⁰ El argumento defensivo de Patrón Costas está tomado de Diego Cornejo Castellanos, *Robustiano Patrón Costas, gobernador de Salta*; [citado el 4 de noviembre de 2023], disponible en <http://www.edisalta.ar/gobernadores/robustiano.html>

⁶¹ Sobre este tema puede consultarse, entre otros, Marina Weinberg y Pablo Mercolli, San Martín de Tabacal: historias de una apropiación, en *Investigaciones del Instituto Interdisciplinario Tilcara* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014), y Jorge Navarro y Marcelo Gastón, *El Ingenio San Martín del Tabacal: Empresa, Estado y Educación*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013 [citado el 4 de noviembre de 2023], disponible en <https://cdsa.academica.org/000-010/372.pdf>

⁶² Navarro y Gastón, *El ingenio*, 6-7

beneficios directos de la institución apoyada, que le permitan optimizar sus ganancias. El financiamiento de las universidades privadas comparte estas tres características.

Otro caso significativo es el de la Universidad Argentina de la Empresa (UADE).

Sus inicios se remontan a agosto de 1957, cuando la Cámara de Sociedades Anónimas creó el Instituto Superior de Estudios de la Empresa, que comenzó dictando cursos para altos ejecutivos. En 1963, y basándose en la legislación que autorizaba la creación de universidades privadas, se fundó la UADE. Su orientación resulta absolutamente clara a partir de su nombre y de la enumeración de las carreras con las que inauguró sus actividades:

Se comenzaron a dictar en 1963 las primeras Licenciaturas en áreas de especial interés empresarial: Comercialización, Costos, Finanzas y Organización de Empresas, Organización de la Producción y Relaciones Industriales, a las que en 1964 se incorporaron otras, como Estadística Aplicada a la Empresa, Investigación de Mercados, Relaciones Públicas, Técnicas de Gerencia e Ingeniería de la Producción y en Organización de la Construcción ⁶³.

En 1967, durante la dictadura del Gral. Juan Carlos Onganía, se eliminaron los escasamente aplicados controles estatales que habían sido fijados por la ley Domingorena de 1958, de modo que las universidades privadas "estuvieron en condiciones de otorgar no solamente títulos académicos, sino también la habilitación profesional, sin ningún tipo de contralor estatal"⁶⁴.

Durante las dos primeras décadas posteriores a la sanción de la ley de 1958 fueron creadas en Argentina veintitrés universidades privadas, trece laicas y diez vinculadas a la Iglesia Católica ⁶⁵. Entre las consideradas de elite, con cuerpos docentes muy calificados y estudiantes selectos, provenientes de familias acomodadas, un ejemplo emblemático es la Universidad Austral, cuyo nombre curiosamente coincide con el que propuso Ernesto Gaviola para su fracasado proyecto de 1947. Esta universidad, dependiente del Opus Dei, nació a partir de la Asociación Civil de Estudios Superiores (ACES), una institución creada en 1977, durante la dictadura cívico militar presidida por el Gral. Videla, con el objeto de dictar cursos para "la alta dirección de empresas"⁶⁶.

⁶³ Universidad Argentina de la Empresa, Historia [citado el 7 de noviembre de 2023] disponible en <https://www.uade.edu.ar/acerca-de-uade/la-universidad/historia/>

⁶⁴ Emilio F. Mignone, *Política y Universidad. El Estado Legislador*, (Buenos Aires: Lugar Editorial-Ideas, 1998), 48-49.

⁶⁵ del Bello, Barsky y Giménez, *La universidad privada*, 121-134

⁶⁶ Los datos generales sobre el origen de la Universidad Austral fueron extraídos de su

ACES se transformó en el Instituto de Altos Estudios Empresariales (IAE), que fue desde entonces el núcleo principal de la Universidad Austral, apoyada financieramente por la Fundación Pérez Companc, el mismo grupo empresarial que participó en el financiamiento de la Universidad Católica Argentina.

Desde luego, a partir de las normas legales que avalan su existencia, también fueron creadas varias universidades privadas enfocadas en la formación masiva de profesionales, con bajo nivel académico.

El escaso desarrollo económico e industrial del país, comparado con las grandes potencias del hemisferio Norte, condujo a que las universidades privadas de elite concentraran sus esfuerzos en las áreas de economía, administración de empresas y carreras afines, con una gran profusión de maestrías y doctorados, en muchos casos organizados en colaboración con universidades estadounidenses o europeas. Los graduados en esas áreas encontraron su salida laboral en compañías multinacionales o empresas locales vinculadas con el comercio internacional, y en menor medida en industrias de capital exclusivamente nacional. La investigación en ciencias básicas y en tecnología ocupó un lugar secundario, pues las grandes empresas utilizaron principalmente los resultados obtenidos en las universidades e institutos del hemisferio Norte o en sus casas matrices.

A pesar de la existencia de numerosas instituciones privadas, la matrícula universitaria argentina siguió siendo mayoritariamente estatal, y la investigación científica se canalizó principalmente a través de las universidades públicas y de institutos de doble dependencia, financiados a través de organismos estatales, aunque con sedes distribuidas tanto en universidades públicas como privadas.

7. Reflexiones finales

Los hechos presentados en este artículo muestran que el conflicto producido en Argentina entre 1955 y 1959 sobre el carácter que deberían tener sus universidades, no implicaba exclusivamente la opción entre “Laica o Libre”, entendida como “Laica o Confesional”.

Ese aspecto ocupó el lugar más destacado en las polémicas, en las movilizaciones callejeras de la época e incluso en la forma en que fue recordado posteriormente, debido a que la Iglesia Católica asumió un papel de vanguar-

dia en la iniciativa privatista en la década de 1950. Sin embargo, los intentos de crear universidades privadas en la Argentina habían comenzado mucho antes, y algunos de ellos no tuvieron ninguna relación con la Iglesia, como los que protagonizaron Braun Menéndez, Gaviola y otros investigadores en la década de 1940. El texto del decreto de 1955 utilizó prudentemente los términos "iniciativa privada" y "universidades libres", y abarcó así todas las posibilidades, ya fueran confesionales o no, y que priorizaran la docencia o la investigación.

La participación de importantes empresarios en el financiamiento de las universidades privadas, tanto en los proyectos anteriores a 1955 como en los posteriores a su habilitación en 1958 y 1959, muestra que, más allá de la virulenta polémica "Laica o Libre", los intereses de los sectores económicamente privilegiados de la Argentina jugaron un papel muy importante en su creación y habilitación.

Una forma más apropiada de aludir a la disyuntiva sobre la educación superior desarrollada en este artículo sería "Pública o Privada", utilizando el término "Público" para referirse a aquello que responde a las necesidades del conjunto de la sociedad, y "Privado" en su acepción relacionada con los intereses de un grupo humano determinado, ya fueran estos meramente ideológicos o de creencias religiosas o estuvieran vinculados al lucro económico y la preservación de los intereses de una clase social privilegiada. No se trataba de una cuestión meramente religiosa o ideológica, sino de un conflicto más complejo entre diferentes concepciones sobre la función social de las universidades.

El aspecto económico adquirió mayor importancia posteriormente al período analizado. La tendencia coincidió con el fenómeno mundial que se produjo al finalizar la Segunda Guerra Mundial, cuando Estados Unidos se convirtió en potencia dominante a escala planetaria y difundió el modelo universitario con gerenciamiento empresarial, que había sido uno de los pilares de su desarrollo económico y científico desde fines del siglo XIX, como asimismo una herramienta para la concentración creciente del capital.

Por ser un país dependiente, en el caso argentino los intentos de imitar todas las características de ese modelo, en particular la investigación en gran escala, no pudieron desarrollarse. Las principales universidades privadas privilegiaron sus escuelas de negocios y carreras afines a la economía y la ingeniería, con financiamiento empresarial, mientras incorporaban a sus formas de gobierno organismos similares a los de las universidades estadounidenses.

Por otra parte, la fuerte tradición democrática de estudiantes y docentes del sector público permitieron mantener vivos en su seno los objetivos planteados en la Reforma Universitaria de 1918. Si bien esa tradición no lo-

gró impedir la aparición, la proliferación y el crecimiento de las universidades privadas, sí permitió amortiguar sus efectos y mantener su propia preeminencia en el sistema de la educación superior y la ciencia en Argentina.

Bibliografía

- Bandieri, Susana. Estrategias económicas de los grupos familiares magallánicos en la Patagonia argentina: el caso de los Braun-Menéndez Behety y La Anónima, *Revista tiempo & economía*, 8, 2, 15-47, 2021.
- Bayer, Osvaldo. *La Patagonia rebelde* (Buenos Aires: Editorial La Página S.A., 2009).
- Braun Menéndez, Eduardo. Universidades no oficiales e institutos privados de investigación científica. *La Prensa*, 6 de septiembre de 1945.
- Braun Menéndez, Eduardo. ¿Qué es la investigación científica?, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5ª época, Año 2 (1957), 500.
- Buchbinder, Pablo. *Historia de las universidades argentinas* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2005).
- Buchbinder, Pablo. ¿Revolución en los claustros? La Reforma Universitaria de 1918 (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2008).
- Buchbinder, Pablo (selección y estudio preliminar). *La Universidad en los debates parlamentarios* (Buenos Aires: Secretaría de Relaciones Parlamentarias, Jefatura de Gabinete de Ministros-Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014).
- Califa, Juan Sebastián. *Reforma y Revolución. La radicalización política del movimiento estudiantil de la UBA 1943-1966* (Buenos Aires: Eudeba, 2014).
- Castro Arrúe, Diego: Familia Shaw, descendientes de John Shaw Stewart; Orgullo y prejuicios de las familias patricias; *BLOG*, 2011 [citado el 31 de octubre de 2023], disponible en <http://elpatriciadodelriodelaplata.blogspot.com/2011/12/familia-shaw-descendientes-de-john-shaw.html>
- Ciria, Alberto, y Horacio Sanguinetti. *La Reforma Universitaria* (Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006).
- Consejo de rectores de universidades privadas. *Historia de las universidades argentinas de gestión privada. 45º aniversario* (Buenos Aires: Editorial Dunken, 2003).
- Cornejo Castellanos, Diego. *Robustiano Patrón Costas, gobernador de Salta*; [citado el 4 de noviembre de 2023], disponible en <http://www.edisalta.ar/gobernadores/robustiano.html>

- Del Bello, Juan Carlos, Osvaldo Barsky y Graciela Giménez. *La Universidad Privada Argentina* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007).
- Del Mazo, Gabriel. *La Reforma Universitaria* (La Plata: Ediciones del Centro Estudiantes de Ingeniería, 1941).
- Derisi, Octavio Nicolás. *La Universidad Católica en el recuerdo. A los veinticinco años de su fundación* (Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 1983).
- Díaz de Guijarro, Eduardo. Universidad y lucha de clases. La confluencia de obreros y estudiantes en la Córdoba reformista de 1918. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12, 14 (2018)
- Díaz de Guijarro, Eduardo, y Martha Linares. *Reforma Universitaria y Conflicto Social, 1918-2018* (Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2018).
- Fernández Pérez, Paloma, y Andrea Lluch (eds.). *Familias empresarias y grandes empresas familiares en América Latina y España. Una visión de largo plazo* (Bilbao: Fundación BBVA, 2015).
- Flexner, Abraham. *Medical Education in the United States and Canada, a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* (New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910).
- Fronzizi, Risieri. Discurso pronunciado el 4 de septiembre de 1958. *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, quinta época, III, 3, Julio-Septiembre 1958, 512-513.
- Hubeňák, Florencio. *Historia de la Universidad Católica Argentina* (Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 2016).
- Hurtado de Mendoza, Diego, y Analía Busala. *Los ideales de universidad científica, 1931-1959*. (Buenos Aires: Libros del Rojas, Universidad de Buenos Aires, 2002).
- León XIII. *Aeterni Patris, Epístola Encíclica Sobre la restauración de la filosofía cristiana conforme a la doctrina de Santo Tomás de Aquino*. Roma, 4 de agosto de 1879 [citado el 9 de noviembre de 2023], disponible en https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.html
- León XIII. *Rerum Novarum, Carta Encíclica sobre la Situación de los Obreros*. Roma, 15 de mayo de 1891 [citado el 9 de noviembre de 2023], disponible en https://www.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum.html
- Lucas, Christopher J. *La educación superior norteamericana. Una historia* (Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2010).
- Manzano, Valeria. Las batallas de los "laicos": movilización estudiantil en Buenos Aires, septiembre-octubre de 1958. *Boletín del Instituto de His-*

- toria Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, Tercera serie, Nº 31 (2009).
- Mariscotti, Mario. *El secreto atómico de Huemul* (Buenos Aires: Sudamericana-Planeta, 1985).
- Micheletti, María Gabriela. *La universidad en la mira. "La Laica o Libre" y sus expresiones rosarinas, 1955-1959* (Buenos Aires: Imago Mundi, 2013).
- Mignone, Emilio F. *Política y Universidad. El Estado Legislador* (Buenos Aires, Lugar Editorial-Ideas, 1998).
- Navarro, Jorge, y Marcelo Gastón, El Ingenio San Martín del Tabacal: Empresa, Estado y Educación. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013 [citado el 4 de noviembre de 2023], disponible en <https://cdsa.academica.org/000-010/372.pdf>
- Rodríguez, José A. La Armada Argentina y el ITBA. *Boletín del Centro Naval*, 117, 795, julio, agosto y septiembre 1999, 509.
- Rodríguez, Laura. Los católicos en la universidad: Monseñor Derisi y la UCA, *Revista Estudios del ISHIR*, 3, 7 (2013), 85-86.
- Rüegg, Walter (ed.). *A History of the University in Europe, Vol IV* (Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011).
- Universidad Católica Argentina. *Anuario 1966* (Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires, 1966).
- Weinberg, Marina, y Pablo Mercolli. San Martín de Tabacal: historias de una apropiación, en *Investigaciones del Instituto Interdisciplinario Tilcara* (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 2014).

Publicaciones periódicas y fuentes adicionales

Boletín Oficial de la República Argentina

Diario La Nación

Diario La Razón

Documentos Papales. https://www.vatican.va/offices/papal_docs_list_sp.html

Páginas web de diversas universidades e instituciones oficiales y privadas

Revista de la Universidad de Buenos Aires

Universitas, revista de la Pontificia Universidad Católica Argentina Santa María de los Buenos Aires

BIBLIOGRAFÍA

BERMEJO CASTRILLO, MANUEL ÁNGEL. *Derecho procesal. Una disciplina en construcción (1800-1940)*. Madrid, Dykinson, 2022, 963 pp.

DOI: 10.20318/cian.2024.9095

La revolución tecnológica que gobierna nuestra existencia, abanderada por la irrupción de la inteligencia artificial, no solo ha cuestionado la necesidad de algunas profesiones sino también la propia gestión del conocimiento y del aprendizaje. Esta “crisis” ha despertado un interés por los orígenes del ciclo. Así, para los saberes sociales y jurídicos, se mira a la reorganización que produjo la irrupción de la forma estatal. En efecto, el paso del Antiguo Régimen al orden liberal puso sobre la mesa la cuestión de cómo formar al nuevo ciudadano y qué conocimientos eran necesarios para el nuevo gobierno político. La emergencia de esos caracteres estatales y nacionales, que diferían de los tradicionales, provocó una polémica sobre los planes de estudios y contribuyó a la progresiva configuración de distintas disciplinas académicas¹. Frente al antiguo estudio de autoridades a través de la dialéctica, la transformación social reclamó una visión panorámica de

problemas que se estructuraban en torno a nuevas prácticas.

Aparece así un interés por el mismo concepto de disciplina que es visto como un constructo social que aglutina en sí una pluralidad de actores: la comunidad profesional (un cuerpo que se identifica con la cátedra), los lugares de socialización (academias, ateneos, sociedades, institutos), el canon textual (fuentes, manuales, monografías), los ritos formativos (tesis, oposiciones, discursos, necrológicas, escuelas, premios), los vehículos de comunicación (revistas, seminarios, congresos), etc. Emergen de esta manera un conjunto de prácticas que confieren (son condición de) el carácter científico. Fundamentalmente por esta complejidad, se ha puesto de relieve la dificultad de definir lo que es una disciplina y, al mismo tiempo, la necesidad de su estudio histórico, pues de él en definitiva depende su conocimiento.

Durante muchos años Manuel Ángel Bermejo Castrillo, catedrático de la Universidad Carlos III de Madrid, se ha dedicado a esto: en concreto a la historia del Derecho Procesal como disciplina académica en el periodo cronológico que abarca esta problemática, es decir desde la crisis del Antiguo Régimen hasta la guerra civil española². Al centrarse en el De-

¹ Sobre el particular, véase, Frédéric Audren/Ségolène Barbou des Places (dir.), *Qu'est-ce qu'une discipline juridique? Fondation et re-composition des disciplines dans les facultés de droit*, Paris 2018.

² Ya en 2001 publicó en esta misma revista al respecto: Bermejo Castrillo, “Hacia la construcción de una ciencia procesal como disciplina universitaria autónoma: primeras cáte-

recho Procesal, ha elegido una disciplina nuclear para el Estado de Derecho que se desarrollo en esas décadas, pues este se legitima precisamente por la falta de arbitrariedad que se basa en el sometimiento de los poderes constituidos (y obviamente también de los privados) al Derecho, para lo que es imprescindible el buen funcionamiento de la Justicia.

Pero al margen del interés de esta línea de investigación para la ciencia jurídica española y para los cultivadores del Derecho Procesal (lo que recientemente ha puesto de manifiesto Cachón, catedrático de la disciplina³), el libro que reseño tiene otro valor: que yo sepa es la primera vez que se ofrece la historia completa de una disciplina académica. De esta manera, para las lectoras y los lectores de CIAN, la obra de Bermejo puede ser un modelo de cómo hacer la historia de una asignatura. Nos muestra la experiencia en el manejo de las fuentes, los problemas para identificar a los protagonistas, ensaya una clasificación de periodos, etc. ¿Cómo aborda este reto el catedrático de la Carlos III?

El libro comienza con una reseña general de la evolución de la doctrina procesal en los siglos XIX y XX, panorámica que le sirve para situar

los asuntos concretos que después van a ser tratados; para contrastar lo particular con este esquema. Es un abordaje inteligente, pues nos da el contexto científico, es decir, cómo a escala europea se ha concebido esta especialidad en los últimos dos siglos, de manera que así tenemos un referente para valorar lo sucedido en la universidad española.

Tras este excursio, dedica sendos capítulos a los aspectos que el autor considera basilares en la configuración disciplinar. En primer lugar a los planes de estudios, pues estos nos indican, ya de por sí, la importancia que se concede a la materia en la formación del jurista (si tiene uno o más cursos), la orientación didáctica (que se deduce de la misma denominación), su consideración formativa (según la ubicación cíclica), en definitiva, el peso de la materia en la facultad de derecho.

Después aborda el profesorado, los que van a realizar el trabajo de la cátedra. Recordemos que en el periodo analizado la unidad organizativa es la cátedra: no existían los departamentos. Todo gira alrededor del titular de la cátedra: el catedrático. En masculino excluyente, pues no encontraremos a ninguna mujer en todo este periodo. El catedrático es el único profesor permanente. Los demás docentes son temporales: auxilian o ayudan al catedrático.

Se interesa así a través de las oposiciones (y de los concursos) por el acceso a la cátedra. Para ello tenemos

dras, vigencia de la práctica y hegemonía del procedimiento", CIAN, 4 (2001), pp. 91-133.

³ Manuel Cachón Cadenas, *Anuario de Historia del Derecho Español*, 93 (2023), pp. 713-718.

una fuente fundamental: los expedientes de los ejercicios que se sucedían en las oposiciones. El primero conservado data de 1867. Para analizarlos, Bermejo ha tenido que realizar un gran esfuerzo, son miles los documentos que reúnen esos expedientes: la convocatoria de la cátedra por el Ministerio, las solicitudes de los candidatos, las listas de admitidos, los recursos, el llamamiento a realizar los ejercicios, los sorteos, las distintas sesiones que se suceden (públicas y secretas), los currículos con sus anexos (donde aparecen con frecuencia trabajos inéditos), los cuestionarios de temas de la oposición, los ejercicios escritos, la bibliografía utilizada, los programas docentes, las recusaciones, las valoraciones por parte de los jueces, las trincas... y finalmente la propuestas de nombramiento.

Son muchas las páginas que Bermejo dedica a ello, porque considera fundamental la información que se extrae de esta documentación. Gracias a ella conocemos no solo el proceso de reclutamiento, sino las condiciones que debe reunir el candidato y así la caracterización de la disciplina. Tanta importancia tiene que ha dedicado mucho tiempo a transcribir algunos de estos documentos que ofrece en sendos apéndices muy cuidados. El primero sobre las obras consultadas por los opositores, donde aparecen los títulos, seguidos del nombre del opositor que lo consulta y la cátedra correspondiente al ejercicio. Uno segundo, dedicado a los

cuestionarios elaborados por el tribunal para el desarrollo de los ejercicios. Estos cuestionarios se ordenan por la oposición correspondiente. El tercer apéndice está dedicado a los programas presentados por los opositores. Finalmente, el cuarto, recoge las valoraciones de los miembros de los tribunales.

Entre la documentación que se encuentra en esos expedientes están las memorias sobre las fuentes del conocimiento y el método de enseñanza, estas merecen un comentario aparte. En esta memoria el candidato debía exponer su manera de entender el contenido, carácter y límites de la disciplina cuya cátedra era objeto de provisión, así como el método y procedimiento pedagógico de enseñanza, las fuentes y medios necesarios para su estudio, un proyecto de curso en forma de programa. Aparecen en ella, por tanto, muchos elementos para la definición de la disciplina, en los que además puede apreciarse la adscripción a una escuela, en la medida que esta se configura (también) como la manera de entender una disciplina. Así, la repetición de unas premisas, la selección (o exclusión) de fuentes, etc. constituyen indicadores de escuela que deben tenerse en cuenta. Por tanto, el estudio de estas memorias y el análisis de su tradición textual aportan elementos relevantes. Pocas de ellas han sido publicadas (bien en introducciones a los manuales, bien autónomamente), la mayoría perma-

necen inéditas: un motivo más que da valor a estas páginas.

Una vez propuesto por el tribunal, el gobierno (mediante una orden publicada en la Gaceta) nombraba al catedrático. Tras la toma de posesión comenzaba una carrera que es objeto de estudio en el quinto capítulo del libro. Como indica el autor, hoy contamos con un Diccionario biográfico de catedráticos españoles de derecho⁴, del que es coautor, y que complementa las indicaciones que ofrece. Además, en otro apartado, estos docentes son ordenados por claustro universitario.

Para concluir, Bermejo se centra en los instrumentos y métodos de enseñanza. El primer interés está en el manual, para ello se remite a las listas de libros aprobados por los gobiernos liberales, mientras ese sistema estuvo vigente, es decir, hasta el Sexenio democrático. Después se vale de los libros utilizados por los opositores en sus ejercicios donde puede comprobar una relativa familiaridad de los candidatos con la literatura procesal nacional y foránea, en contraste con la escasa atención que los profesores universitarios prestaban a la redacción de manuales. Sí contamos con programas im-

presos de las asignaturas, bastante detallados. Y ya en el siglo XX se observa un despegue de la manualística. Otra cosa eran los apuntes que circulaban de manera más o menos autorizada por la cátedra.

El autor del libro ha podido también documentar otras iniciativas para la renovación del utillaje pedagógico, como la simulación de juicios y actos procesales. El interés por la práctica llevó a la publicación de casos para uso de los estudiantes, a semejanza de lo que sucedía en las universidades alemanas, o en el mundo anglosajón. Distintos ejemplos de la didáctica (extraídos de las memorias) cierran el capítulo.

Si ahora, después de este sucinto recorrido por las páginas del libro, volvemos a las actas impresas del seminario parisino antes citado, que planteaba la dificultad de la definición de una disciplina jurídica, me atrevo a afirmar que, al menos para el caso español, tenemos a la mano una falsilla: la obra reseñada. En ella se nos muestra, de manera diáfana, un conjunto de fuentes y la utilidad de las mismas para alcanzar este objetivo.

Manuel Martínez Neira
Universidad Carlos III de Madrid

⁴ <<https://www.uc3m.es/diccionariode-catedraticos>>.

PABLO CUEVAS SUBÍAS (coord.), *Humanismo y poder: circunstancias de la Universidad de Huesca*, Alcañiz-Lisboa-México, Instituto de Estudios Humanísticos et alt., 2024, 457 pp.

DOI: 10.20318/cian.2024.9092

Este libro es una publicación del Instituto de Estudios Humanísticos de Alcañiz, en la Colección de Textos y Estudios Humanísticos “Palmyrenvs”, con la colaboración de otras instituciones nacionales e internacionales. Coordinada por el profesor Pablo Cuevas Subías, se trata de la segunda obra colectiva dedicada a la Universidad de Huesca en la colección “Palmyrenvs” –la primera fue *La Universidad de Huesca (1354-1845). Quinientos años de historia*, coordinada por el mismo Pablo Cuevas Subías, Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Zaragoza y docente en el Instituto Ramón y Cajal, en 2020– y se compone de dieciséis estudios que contribuyen a un mayor conocimiento de diversas facetas de esta institución oscense no investigadas hasta el presente.

Como es sabido, la ciudad de Huesca contó con una universidad propia durante casi cinco siglos, desde 1354 hasta 1845, cuando la política educativa del liberalismo acabó clausurando aquel centro de educación superior. La Universidad Sertoriana, al igual que la de Lérida y Perpiñán, nació en la Edad Media, si bien su verdadero auge se produ-

jo en los siglos modernos, y vino a coincidir con el importante crecimiento que las universidades españolas experimentaron entre el último cuarto de ese siglo y el primero del XVII. Su cierre le llegó al compás de las reformas liberales, en una enconada lucha por la supervivencia con la Universidad de Zaragoza, que fue finalmente la escogida para continuar en pie.

Las primeras investigaciones sistemáticas sobre la Universidad de Huesca se desarrollaron a partir de los trabajos Ricardo del Arco y Garray, continuados por Antonio Durán Gudiol y Federico Balaguer. Una siguiente generación dedicó sus tesis doctorales a las diversas Facultades. Laureano Menéndez de la Puente defendió una tesis sobre la Facultad de Medicina; José Arlegui Suescun estudió la Escuela de Gramática de Huesca, que durante muchos años estuvo en manos de los jesuitas; así como José María Lahoz Finestres trabajó exitosamente las Facultades de Leyes y Cánones. Ha habido otras tesis y otros trabajos proseguidos de forma laudable por la comunidad de *Studiosi Pro Universitate Sertoriana*, que ha sabido continuar la investigación acerca de la antigua Universidad de Huesca.

Tras un sugerente prólogo de Manuel Martínez Neira, se suceden los diversos capítulos que, como ocurre en las obras colectivas, no vamos a resumir en su integridad, sino que vamos a concentrarnos en algunas

cuestiones que han suscitado nuestro interés. Cabe indicar, de entrada, el carácter interdisciplinar del volumen, que aporta investigaciones en diversos ámbitos, entre los que sobresalen la historia, la filología latina y el derecho.

El primer trabajo, debido a José Antonio Gracia Guillén, se ocupa de analizar la financiación y rentas en la Universidad de Huesca y explica la evolución de la hacienda de la sede sertoriana. Seguidamente, M. Celia Fontana Calvo analiza el resurgimiento de la Universidad desde finales del siglo XV y, sobre todo, el fortalecimiento de la Universidad de Huesca a principios de la siguiente centuria, a través de un examen de la coyuntura y de sus protagonistas. A continuación, Sergio Paul Cajal analiza la llegada del humanismo y del erasmismo a Huesca a través de su Universidad, especialmente bajo el pontificado de Juan de Aragón y Navarra, hijo natural del Príncipe de Viana. Ricardo Paniagua Miguel lleva a cabo una relación de los catedráticos del convento de S. Agustín de Huesca en las aulas universitarias oscenses, muchos de los cuales también ocuparon otros cargos encumbrados en la Orden y en otras universidades, como la de Lérida. Asimismo, Manuel José Pedraza Gracia hace una síntesis de las publicaciones de la imprenta universitaria oscense, y José Antonio Beltrán Cebollada analiza la figura del humanista Pedro

Simón Abril, en el litigio entre las Universidades de Huesca y Zaragoza, especialmente a partir del pleito que interpuso la primera sobre la erección de la segunda. En un trabajo evocador, Alberto Aguilera Hernández analiza la importancia de la heráldica y emblemática en la cada vez más enconada disputa universitaria de Huesca y Zaragoza, especialmente con la representatividad y significados asumidos por el jinete lancero en las emisiones locales de Osca y en las de su antecesora indígena, la ilergete *bolškan*, así como la instrumentalización de la figura de Quinto Sertorio. El jesuita José A. Ferrer Benimeli analiza la evolución del Colegio de la Compañía de Huesca y las Escuelas de Gramática y Latinidad de la Universidad.

Pablo Cuevas Subías dedica un extenso capítulo a las circunstancias políticas, económicas y sociales que rodearon la supresión de la Universidad, con muchos detalles poco conocidos sobre los hechos, y el cierre definitivo de la Universidad de Huesca en 1845. Asimismo, Antonio Naval Mas dedica el penúltimo capítulo a los Colegios de la Sertoriana y sus “repasos”, que eran las clases de refuerzo que se daban en ellos. Cierra la obra Juan Francisco Baltar Rodríguez, quien narra la evolución edilicia, material y personal de Huesca, desde la clausura de la Universidad a la erección del Instituto, enfatizando los elementos de continuidad.

A partir de los temas apuntados, se podría seguir la investigación en diversas líneas. Particularmente, subrayaremos dos, que –en el estado de conocimiento de la Universidad de Huesca– consideramos una necesidad de primer orden. La primera de ellas es un estudio comparativo entre las Universidades oscense e ilerdense, fundadas ambas en el siglo XIV, y con un desarrollo a trechos igual y, en otros, muy diferente. Hay numerosas similitudes en el planteamiento de las cátedras, la enseñanza de las humanidades, la concordia con los jesuitas y, por supuesto, el enfrentamiento con la capital política del Reino (Zaragoza, en un caso, y Barcelona, en otro). Podría ser objeto de una interesante tesis doctoral o, al menos, de un extenso estudio.

En segundo lugar, sería muy deseable que la Universidad de Huesca contara con un catálogo definitivo de graduados, como lo tiene Zaragoza y alguna universidad más. Se espera este trabajo muy especialmente del profesor José M. Lahoz, que ha

publicado numerosos estudios, diseminados en variadas sedes.

Y cabe concluir con algo que no es menor: se trata de una obra de una factura material espléndida. La encuadernación es cuidada, la tipografía, legible y la obra viene rematada por diversos índices. Se trata, en definitiva, de un trabajo muy bien elaborado, que merece el aplauso de los lectores. Se lo tributamos también desde estas líneas y animamos a Pablo Cuevas Subías y a la comunidad de *Studiosi Pro Universitate Sertoriana* a perseverar en su tarea, con la colaboración de tantos profesores de la Universidad de Zaragoza. Con ello, se recupera un pasado injustamente olvidado y se da fe de una meritoria colaboración actual entre Huesca y Zaragoza que, de haber existido en el pasado, hubiera cambiado mucho el curso de los hechos narrados en el libro.

Rafael Ramis Barceló
Universitat de les Illes Balears-IEHM
r.ramis@uib.es

RAFAEL RAMIS BARCELÓ y PEDRO RAMIS SERRA. *Actos y grados de la Universidad de Alcalá (1544-1562)*. Madrid: Dykinson, 2024, 707 pp.

DOI: 10.20318/cian.2024.9088

El libro que aquí se reseña es la continuación de otro anterior, preparado por los mismos autores, publicado en 2020: *Actos y grados de la Universidad de Alcalá (1523-1544)*. Madrid: Dykinson, 563 pp. En este último se alude a las fuentes y bibliografía, como también se recoge la estructura de la Universidad de Alcalá, sus Facultades y la mecánica de los actos y de los grados. En el volumen que ahora reseño se obvian estas cuestiones en la medida de lo posible, con el fin de no resultar repetitivas, así que el lector interesado en profundizar sobre algunos de estos aspectos tendrá que consultar el primero de ellos.

El “Estudio preliminar” (pp. 15-51) de este texto, basado en el *Libro de actos y grados de la Universidad de Alcalá (1544-1562)*, que se conserva en el Archivo Histórico Nacional (Madrid), con signatura L. 398, recoge los elementos más relevantes y las novedades aportadas por el manuscrito aludido. Así, los autores señalan una breve bibliografía utilizada, y que necesariamente también se ha manejado en el libro anterior. Del mismo modo, el epígrafe ‘1. El Colegio, la Colegiata y la Universidad’ (p. 16-19) resulta necesario para dotar de auto-

nomía a la monografía, aspectos que se desarrollan algo más en el volumen que abarca los años 1523-1544. Información que ofrece un panorama general del marco organizativo de la Universidad de Alcalá.

Novedosa es la aportación del epígrafe ‘2. Autoridades y personal’ (pp. 19-26), que recoge de forma alfabética (por apellidos) las autoridades mencionadas en el documento L. 398 con la información académica de cada uno de ellas, siempre y cuando lo permite el estado del manuscrito, además del personal subalterno. Esta información se complementa con algunas referencias sobre los cancilleres (pp. 26-27), rectores (pp. 27-28) y visitadores (pp. 28-29).

El epígrafe ‘3. La Facultad de Artes y Filosofía’ (pp. 29-35) recoge los cursos que duraban los estudios filosóficos y las materias impartidas, así como del desarrollo de la rutina práctica de los exámenes con los que alcanzar los grados de bachiller, licenciado y doctor. La información se complementa con ejemplos de casos particulares y con la percepción que diversos autores han tenido sobre la calidad de la formación filosófica de los estudiantes. Un periodo este, entre 1544 y 1562, que hubo un crecimiento de graduados respecto al periodo anterior, 1523-1544.

Semejante estructura se plantea en el epígrafe ‘4. La Facultad de Teología’ (pp. 36-40), donde a diferencia de Salamanca y Valladolid, existían tres regencias, siguiendo el modelo

de la Universidad de París, en régimen de igualdad, y no cátedras de Prima y Vísperas. Del mismo modo que en Artes y Filosofía, el número de graduados en este periodo fue superior que el anterior. Pese a la inexistencia de cátedras de Derecho civil por deseo expreso de Cisneros, sí que hubo, como mal menor, una Facultad de Cánones, cuya promoción a los diferentes grados por parte de sus estudiantes se detalla en el apartado quinto (pp. 40-42). Por su parte, la Facultad de Medicina, desarrollada en el epígrafe '6. La Facultad de Medicina' (pp. 43-46) pasaba en este periodo por su mejor momento, con grandes figuras que no solo transitaban por la Universidad, sino que accedieron al Protomedicato y atendieron a la familia real. En el ámbito intelectual la Facultad de Alcalá, durante esa época, sustituyó los textos antiguos de Avicena por traducciones más modernas de Galeno e Hipócrates.

De manera muy sucinta el epígrafe '7. Las personalidades' recoge algunos egresados procedentes de la nobleza y sus ilustres invitados, como miembros de la familia real, y la presencia en la Universidad de algunos obispos, otros miembros del alto clero y algunos pocos del clero regular. Termina este estudio preliminar con unas 'Conclusiones' (pp. 47-51) en las que se deja constancia de que en el periodo estudiado la teología alcalaína empezó a declinar, o que la Facultad más importante fue

la de Medicina, con maestros como Vallés, Mena y Vega, ejemplos del florecimiento del humanismo médico. Resulta cuanto menos curioso como pese a ser uno de los centros de enseñanza de Medicina más importantes de la Península, el nivel de graduados fue discreto respecto al periodo anterior, mientras que en el resto de las facultades el número aumentó considerablemente, especialmente en la Facultad de Cánones.

El grueso del volumen corresponde con la información correspondiente a los 'Actos de la Universidad de Alcalá (1544-1562)' (pp. 52-99) y a los 'Grados de la Universidad de Alcalá (1544-1562)' (pp. 100-670). Finaliza el estudio con la 'Bibliografía' utilizada (pp. 671-673) y por un 'Índice onomástico' de egresados por orden alfabético de nombre (pp. 674-707).

Ahí queda la información para que el historiador o el curioso la maneje. El esfuerzo y el resultado bien vale la pena, pese a las dificultades que se han encontrado los autores debido al mal estado de algunas partes del documento utilizado o a la imprecisión de algunas fechas, entre otras muchas. Sirvan estas palabras para agradecer a Rafael Ramis Barceló y Pedro Ramis Serra su encomiable labor por mostrarnos algunos aspectos de la intrahistoria de la Universidad de Alcalá.

Fernando Serrano Larráyo
Universidad de Alcalá

ANTONIO GONZÁLEZ BUENO, JUAN NÚÑEZ VALDÉS y ANTONIO RAMOS CARRILLO. *Rompiendo moldes. La formación universitaria y el ejercicio profesional de la mujer en Farmacia con anterioridad a la guerra civil española (1893-1936)*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2024, 424 pp.*

DOI: 10.20318/cian.2024.9086

En 1996 la catedrática en Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla, Consuelo Flecha García, publicó *Las primeras universitarias en España, 1872-1910*.¹ Esta obra fue fundamental en –al menos– tres ámbitos historiográficos: historia de la educación, historia de las universidades e historia de las mujeres. Podemos hallar remarcables precedentes en España sobre historia de la educación de las mujeres, los cuales no se focalizaron monográficamente en la etapa universitaria.² Para Flecha el traba-

jo mencionado no fue un producto que cerraba la temática, sino que la ha seguido recorriendo en ejercicios ulteriores.³ Del mismo modo, otros historiadores la han transitado como queda fehaciente en *CIAN. Revista de historia de las universidades* en un artículo de Quintí Casals Bergés.⁴ En dicha línea, el libro reseñado profundiza sobre una temática específica: la historia de las mujeres universitarias en farmacia. Contiene 786 biografías de mujeres farmacéuticas hispanas que se formaron en la universidad y ejercieron profesionalmente entre los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, con tres capítulos introductorios que lo contextualizan históricamente. La farmacéutica fue una de las primeras profesiones en qué se materializó el acceso de las mujeres en la institución universitaria. Los autores no ignoran, en abso-

en la España contemporánea. Siglos XIX y XX (Madrid: Síntesis, 2001).

³ Por ejemplo: Consuelo Flecha García, “La educación de las mujeres según las primeras doctoras en Medicina de la Universidad española, año 1882”, *Dynamis. Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 16 (1999): 241-278; *Id.*, “Mujeres y enseñanza superior. Docencia, investigación y redes universitarias”, en *La educación en España. El salto adelante, 1900-1936*, ed. Luis Enrique Otero Carvajal y Santiago de Miguel Salanova (Madrid: Libros de la Catarata, 2022), 130-144.

⁴ Quintí Casals Bergés, “El acceso de las mujeres a la Universidad en España: el caso de las primeras universitarias leridanas (1882-1920)”, *CIAN. Revista de historia de las universidades*, 20 (2017): 275-301.

* Esta reseña se ha desarrollado en el marco de la FPU19/05363 y del proyecto “Trabajo y movilidad social en la Cataluña contemporánea (1836-1936)” (PID2021-122261NB-I00).

¹ Consuelo Flecha García, *Las primeras universitarias en España, 1872-1910* (Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1996).

² Como muestra: Pilar Ballarín Domingo, “La educación de la mujer española en el siglo XIX”, *Historia de la Educación*, 8 (1989): 245-260; Rosa María Capel Martínez, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)* (Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Juventud y Promoción Socio-Cultural, 1982). Posteriormente: Pilar Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres*

luto, la larga tradición bibliográfica, y citan oportunamente los estudios antedichos de Capel, Flecha y Casals.⁵

En cuanto a la autoría del trabajo, ha sido confeccionado por tres investigadores con una dilatada y sólida trayectoria en el ámbito de la historia de la farmacia, a saber: Antonio González Bueno, catedrático de Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica en la Universidad Complutense de Madrid, director del Museo de la Farmacia Hispana y nuevo presidente de l'Académie Internationale d'Histoire de la Pharmacie; Juan Núñez Valdés, doctor en Matemáticas y Farmacia por la Universidad de Sevilla, de la que es actualmente investigador honorario del departamento de Geometría y Topología; y Antonio Ramos Carrillo, profesor contratado doctor de Historia de la Farmacia y Legislación Farmacéutica en la Universidad de Sevilla y director del Museo de Historia de la Farmacia de dicha localidad. En 2022 los tres autores efectuaron un artículo conjuntamente en *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* sobre la presencia de mujeres en los estudios de farmacia en las universidades peninsulares españolas entre 1913 y 1936, del cual proceden algunas ideas clave del libro, al igual que algunos gráficos y tablas.⁶ Tal vez un

mayor énfasis en que una de las vertientes de la línea de investigación ya había dado los primeros frutos en el artículo mencionado, invitaría al lector al texto publicado en *Llull*, una revista de reconocido prestigio en historia de la ciencia y de la técnica indexada en el cuarto cuartil de historia según la clasificación de revistas con sello de calidad de la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología (2018-2023).⁷ Dicho esto, cabe subrayar que la Editorial Universidad de Sevilla, editora de *Rompiendo moldes*, está indexada en el segundo cuartil de las editoriales españolas mejor valoradas en historia según Scholarly Publishers Indicators.⁸

El primer apartado del trabajo es un listado de las protagonistas y la página en que se encuentran las respectivas biografías, el cual es sucedido por el prólogo y la introducción. El

cia de mujeres en los estudios de Farmacia de las universidades peninsulares españolas (1913-1936)", *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 90 (2022): 183-208.

⁷ "Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas", *Revistas con sello FECYT*, disponible en: <https://calidadrevistas.fecyt.es/revistas-sello-fecyt/llull-revista-de-la-sociedad-espanola-de-historia-de-las-ciencias-y-de-las> [consultado el 18 de octubre de 2024].

⁸ Elea Giménez-Toledo y Jorge Mañana-Rodríguez, "Prestigio de las editoriales según expertos españoles. Editoriales mejor valoradas por sectores (2022)", *Scholarly Publishers Indicators (SPI)*, 4ª edición 2022, disponible en: <http://spi.csic.es/> [consultado el 29 de septiembre de 2024].

⁵ Capel, *El trabajo*; Casals, "El acceso"; Flecha, *Las primeras*.

⁶ Antonio González Bueno, Juan Núñez Valdés y Antonio Ramos Carrillo, "La presen-

hecho de que el bloque inicial sea este listado es una muestra fehaciente de que la más valiosa y principal contribución del volumen a la historia de la farmacia son las más de setecientas cincuenta entradas biográficas del cuarto capítulo, que constituye más del sesenta y cinco por ciento de la obra. No obstante, aparte de ello, para el investigador hubiera sido una herramienta útil un índice analítico con los nombres de los protagonistas, los lugares geográficos, las instituciones y otros conceptos fundamentales al final de la obra. De este modo, constarían también las páginas en los capítulos contextuales y analíticos en qué las farmacéuticas son mencionadas. El texto que prologa el libro, a cargo de Antonio María Rabasco Álvarez, catedrático de la Facultad de Farmacia de la Universidad de Sevilla y director de la Cátedra Avenzoar, señala el objetivo, las ideas básicas y sintetiza los capítulos, de modo que de manera pertinente los autores no reiteran o replican estos elementos en la introducción *stricto sensu*. En esta, a su vez, profundizan sobre la documentación empleada, que incluye los archivos de los centros de secundaria y bachillerato en los que estudiaron las farmacéuticas tratadas, los archivos y libros de registro tanto de las universidades en las que cursaron la carrera como de los colegios farmacéuticos en que estaban colegiadas, al igual que de los ayuntamientos de sus localidades de residencia o en las que tenían sus

farmacias, así como hemerotecas y testimonios orales de familiares, descendientes y convecinos de las farmacéuticas. Los boletines colegiales hubieran sido una fuente adicional significativa que permitiría disponer de más piezas para razonar, aun cuando dicha documentación está dispersa en diferentes instituciones corporativas y archivísticas y su acceso no siempre es factible.

Tal y como se indica en la introducción, de los cuatro volúmenes del *Diccionario biográfico y bibliográfico de farmacéuticos españoles* de Rafael Roldán Guerrero (1888-1965), profesor auxiliar de la Cátedra de Historia de la Farmacia y Estudio Comparado de las Farmacopeas Vigentes de la Universidad Central de Madrid (1927-1942), menos del uno por ciento fueron bocetos biográficos femeninos, del mismo modo que en el *Diccionario histórico, biográfico y bibliográfico de profesionales farmacéuticos valencianos* de Pedro Vernia Martínez (1931-2009).⁹ Son dos ejemplos del hecho de que los diccionarios de biografías disponen de una larga tradición en historia de la farmacia, e igualmente de las reducidas alusiones a las pro-

⁹ Rafael Roldán Guerrero, *Diccionario biográfico y bibliográfico de farmacéuticos españoles* (4 vols.) (Madrid: IMPHOE, 1958-1976); Pedro Vernia Martínez, *Diccionario histórico, biográfico y bibliográfico de profesionales farmacéuticos valencianos. Del elixir teriacal a la ingeniería genética, diez siglos de prestaciones científico-sanitarias en la comunidad valenciana* (Valencia: Borgino, 1995).

fesionales en estos. Un precedente ilustrativo es *Un boticario y varios farmacéuticos. Perfiles y semblanzas profesionales*, de los farmacéuticos Luis Siboni y Jiménez (1841-1926) y Ángel Bellogín Agusal (1841-1920), en que ninguna de las siluetas fue sobre una mujer.¹⁰ No en balde, la primera licenciada en el territorio peninsular hispano no fue hasta 1893. Sin embargo, la obra reseñada entronca fundamentalmente con los diccionarios biográficos de inspiración prosopográfica desarrollados en el marco del *giro cultural* historiográfico desde finales del siglo xx.¹¹ Estos parten de las reflexiones metodológicas implementadas para la historia del profesorado universitario francés de modo pionero por el historiador Christophe Charle y, *a posteriori*, sobre los docentes de la Facultad de Medicina parisina por Françoise Huguet.¹² Las

prosopografías, relativas a un objeto social concreto, constituyen: "l'outil d'une histoire sociale décloisonnée, qui fait porter la focale sur les contextes sociaux auxquels appartiennent les individus".¹³ En España una buena muestra de la puesta en práctica de este procedimiento es el *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)* de Ignacio Peiró y Gonzalo Pasamar.¹⁴ En el aspecto metodológico, y razonando sobre el uso posterior por parte de los investigadores de *Rompiendo moldes*, se podría haber empleado un modelo de ficha biobibliográfico en lugar de escribir un único texto sin secciones. Por ejemplo, en el caso Peiró y Pasamar a la luz de Charle: apellidos y nombre, lugar y fechas de nacimiento y defunción, origen social, formación, estado civil, carrera, otras actividades, honores y distinciones, principales obras, orientación política y fuentes utilizadas.¹⁵

El primer capítulo trata sobre el tránsito del siglo xix al xx en España. Por un lado, se resumen y contextualizan los cambios socioculturales y

¹⁰ Luis Siboni y Jiménez y Ángel Bellogín Agusal, *Un boticario y varios farmacéuticos. Perfiles y semblanzas profesionales. Siluetas y bocetos del natural de distinguidos farmacéuticos contemporáneos* (Barcelona: Imprenta de Pedro Ortega, 1888).

¹¹ Lluís Coromina Verdager, *Els llocs de memòria mèdics i farmacèutics a la Catalunya contemporània: una anàlisi de la creació d'identitats professionals en el llarg segle xx* (PhD diss., Girona: Universitat de Girona, 2024).

¹² Christophe Charle, *Dictionnaire biographique des universitaires aux xix^e et xx^e siècles. La Faculté des Lettres de Paris (1809-1908)* (París: Institut National de Recherche Pédagogique, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1985); Françoise Huguet, *Les professeurs de la faculté de médecine de Paris, 1789-1939* (París: Institut National de

Recherche Pédagogique, Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1991).

¹³ Pierre-Marie Delpu, "La prosopographie, une ressource pour l'histoire sociale", *Hypothèses*, 18 (2015): 263-274 [272].

¹⁴ Ignacio Peiró Martín y Gonzalo Pasamar Alzuria, *Diccionario Akal de Historiadores españoles contemporáneos (1840-1980)* (Tres Cantos: Ediciones Akal, 2002).

¹⁵ Charle, *Dictionnaire biographique*; Peiró y Pasamar, *Diccionario Akal*.

políticos. Remarcan particularmente el sistema canovista y el regeneracionismo, la dictadura primorriverista y la Segunda República, la “cuestión universitaria”, el cólera de 1885 y la crisis agrícola, los desequilibrios territoriales o la incorporación de las mujeres en la esfera pública. Si bien en una obra de dicha naturaleza no se precisa profundizar en estos aspectos, hubiera reforzado el argumentario de esta remitir a algún trabajo centrado en historia de la ciencia española.¹⁶ Por otro lado, ahondan en la “medicalización” de la sociedad. En la organización sanitaria española vigente a partir de 1847 la estructura reposa en las juntas de sanidad de ámbito provincial y de partido. En 1848 se promulgó un reglamento relativo a las subdelegaciones, las cuales poseían el control profesional y sanitario. En este engranaje también fueron claves los facultativos titulares en municipios de menos de 1500 habitantes que debían atender a los pobres y asumir funciones relativas al control sanitario medioambiental. En último término, la estructura liberal-moderada que creó la Ley General de Sanidad (1855) permaneció

¹⁶ A modo ilustrativo: Luis Enrique Otero Carvajal, *La ciencia en España, 1814-2015. Exilios, retornos, recortes* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2017); Leoncio López-Ocón Cabrera, *Breve historia de la ciencia española* (Madrid: Alianza Editorial, 2003); José Manuel Sánchez Ron, *El país de los sueños perdidos. Historia de la ciencia en España* (Madrid: Taurus, 2020).

hasta bien entrado el siglo xx: impuso la presencia de médicos, farmacéuticos, cirujanos y veterinarios en el conjunto de comisiones encomendadas del mantenimiento de la higiene pública, y dotó a los gobernadores civiles de la máxima autoridad sanitaria en sus provincias, a la par que instauró las juntas provinciales en las capitales de provincia y las juntas municipales en los pueblos. A la vez, los cambios en la terapéutica fueron lentos, tales como el aislamiento de principios activos y la preparación de medicamentos de acción etiológica, los cuales cuajaron fundamentalmente cuando se lograron producir medicamentos en serie. Del mismo modo, la agrupación profesional fue una materia básica: cooperativas y sociedades anónimas para competir con los drogueros, y la colegiación primero de carácter voluntario y, posteriormente, obligatorio. Sobre este fenómeno afianzaría la tesis de los autores hacer referencia al trabajo clásico –pero que no ha sido superado– de Francisco Villacorta sobre el sistema de colegiación de las profesiones liberales.¹⁷

En el segundo capítulo se ocupan sobre la formación académica de las mujeres en un mundo masculino. Los defensores del acceso de las mujeres en las aulas universitarias se multi-

¹⁷ Francisco Villacorta Baños, *Profesionales y burócratas. Estado y poder corporativo en la España del siglo xx, 1890-1923* (Madrid: Siglo XXI, 1989).

plicaron con la revolución de 1868 y el impacto del pensamiento krausista. La legislación de 1888 admitía a las mujeres en todos los niveles educativos, pero con la limitación de que fueran alumnas de enseñanza privada y con la necesidad de consultar a la Superioridad en caso de solicitar la matrícula oficial. Entre 1888 y 1910 la presencia de mujeres, sometidas a una autorización especial, fue una rareza. En 1910 se promulgó la admisión libre para ambos sexos a la institución universitaria. Asimismo, las primeras mujeres con nacionalidad española tituladas en farmacia fueron: “las hermanas Eloísa y María Dolores Figueroa Marty, nacidas en Cuba y licenciadas, en 1886, en el College of Pharmacy de Nueva York, cuyos estudios fueron convalidados por la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo, en La Habana, un centro educativo dependiente del Ministerio de Ultramar, que dispuso de sus propios planes de estudios, adaptados a la idiosincrasia de la situación local. Las aulas de la Universidad de San Gerónimo se adelantaron a las metropolitanas en la formación de farmacéuticas”.¹⁸ De ello se hicieron eco la prensa profesional peninsular, como *La Farmacia Española*, el *Bole-*

tín Farmacéutico o *La Farmacia Moderna*. A lo largo del período examinado, las universidades peninsulares que ofrecían los estudios de farmacia fueron Madrid, Granada, Santiago de Compostela y Barcelona, y las primeras licenciadas fueron en los años 1893 (María Dolores Martínez y Rodríguez), 1896 (Gertrudis Martínez y Otero), 1900 (Manuela Antonia Barreiro Pico) y 1903 (María Dolores Pujalte Martínez), respectivamente. En cuanto al doctorado, se debía cursar en la Universidad Central de Madrid. El número de matriculadas en farmacia aumentó significativamente en las primeras décadas del siglo xx, en particular en la capitalina. A pesar de ello, el rechazo de una parte considerable de la sociedad fue evidente. Los datos cuantitativos aportados son altamente convenientes y valiosos y se representan a través de ilustrativas tablas, gráficos y mapas. Asimismo, hubiéramos abogado por ampliar la interpretación sobre los fragmentos de textos de prensa oportunamente evocados, a la luz de Consuelo Flecha y también de la bibliografía que reflexiona sobre la presencia pública de las mujeres, los mecanismos de subalternidad y su relegación a la esfera privada o sobre la forja de las feminidades.¹⁹ La

¹⁸ Antonio González Bueno, Juan Núñez Valdés y Antonio Ramos Carrillo, *Rompiendo moldes. La formación universitaria y el ejercicio profesional de la mujer en Farmacia con anterioridad a la guerra civil española (1893-1936)* (Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2024), 40-41.

¹⁹ Nerea Aresti Esteban, *Médicos, donjuanes y mujeres modernas: los ideales de feminidad y masculinidad en el primer tercio del siglo xx* (Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2001); Flecha, *Las primeras*; Mary Nash, *Mujeres en el mundo*.

segunda subsección se focaliza en las catorce mujeres que atravesaron las fronteras para aumentar sus estudios fuera de España, pensionadas por la Junta de Ampliación de Estudios, por becas de universidades estadounidenses, producto de la financiación de estas estancias por parte de universidades españolas o bien como resultado de autofinanciación. Los destinos fueron Alemania, Bélgica, Estados Unidos de América, Francia, Gran Bretaña y Suiza.

En el tercer capítulo se fijan en el ejercicio de la profesión. Los artículos en la prensa médica y farmacéutica desde el último tercio del siglo XIX fueron mayoritariamente críticos respecto de la práctica de mujeres en el ámbito farmacéutico de otras latitudes europeas, a pesar de que, asimismo, se pueden encontrar algunos testimonios en el sentido contrario, un hecho creciente a medida que avanza el siglo XX tanto en los periódicos generalistas como en los profesionales. A ello se sumó que el Código Civil español (1889) incapacitó a las mujeres para ejercer como farmacéuticas titulares de establecimientos abiertos al público: mientras las solteras estaban bajo la tutela del padre, las casadas, del marido. Del mismo modo señalado, un ensanchamiento del análisis de los fragmentos debidamente seleccionados daría más herramientas

para la inteligibilidad sobre la cuestión. En relación con el desarrollo de la actividad profesional, la salida más habitual fue trabajar al frente de farmacias: en nuevos establecimientos, adquiridos mediante traspaso o procedentes de una herencia familiar. En lo que concierne a la distinción entre mundo urbano y rural: “el número de oficinas de farmacia dirigidas por farmacéuticas es mayor en el medio urbano que en el rural, un 8,2 frente a solo un 2,6, pero en cifras absolutas fueron más las mujeres que se decidieron por trabajar en el ámbito agrario, 129 frente a 85, no pocas de ellas en sus lugares de origen”.²⁰ En todo caso, el número de boticas propiedad de mujeres fue *in crescendo* a lo largo del período analizado. Más dominio masculino se patentiza en las plazas de inspectores farmacéuticos municipales —los extintos farmacéuticos titulares—, en el cuerpo técnico de laboratorios oficiales de análisis dependientes de la administración o como analistas en laboratorios privados. La entrada de mujeres en la industria farmacéutica no estuvo vetada ni tampoco en la farmacia hospitalaria. El ejercicio profesional implicaba la inscripción en el colegio de farmacéuticos provincial: se centran en las farmacéuticas inscritas entre 1918 y 1936 en Almería, Badajoz, Castellón, Granada, Guipúzcoa, Madrid, Orense,

Historia, retos y movimientos (Madrid: Alianza Editorial, 2017 [1ª ed. 2004]).

²⁰ González, Núñez y Ramos, *Rompiendo moldes*, 64.

Palencia y Salamanca, y concluyen que fueron pocas las que detentaron posiciones de responsabilidad en las organizaciones farmacéuticas. No cuentan con datos respecto del resto de territorios; particularmente llamativa es la ausencia de información respecto de Cataluña (Barcelona, Lleida, Tarragona y Girona). Un hilo para tomar en consideración es que en el caso médico la lucha contra el intrusismo fue un medio para reforzar la masculinización de la profesión, tal y como estudiaron Víctor M. Núñez-García y Darina Martykánová: ¿se puede hablar en términos análogos para el caso de la farmacia?²¹

En el cuarto capítulo González, Núñez y Ramos afirman que el primer objetivo al plantearse este estudio fue buscar un perfil socioeconómico para tipificar algunas de las características de mujeres, pero fue un esfuerzo vano porque no hay una “mujer farmacéutica”, sino que cada una de ellas ocupa un lugar en la historia de la profesión.²² Asimismo, sería útil proporcionar algunos datos al respecto según las evidencias que poseen a la vista de interrogantes recurrentes en las prosopografías

y en la literatura sobre profesiones liberales. Por un lado, los orígenes sociofamiliares de las facultativas graduadas: ¿hubo sagas familiares?, ¿provenían de otras profesiones sanitarias o de profesiones liberales?, ¿se patentiza movilidad social? Por otro lado, los orígenes geográficos: ¿estudiaron en la facultad más cercana?, ¿ejercieron en los lugares de procedencia? En las páginas sucesivas localizamos las biografías sobre farmacéuticas que se formaron y ejercieron con anterioridad a la guerra civil. Según los autores: “No están todas y de algunas de ellas apenas poseemos más datos biográficos que una simple alusión en un listado de la plaza a las que accedieron o la presencia de su imagen en una orla académica”.²³ Estas biografías son un punto de referencia de primer orden para cualquier investigación relativa a este período, especialmente en historia de las universidades, historia de las mujeres e historia de la farmacia por la diversidad, exhaustividad y minucioso trabajo con las fuentes primarias y por el excelente conocimiento de la bibliografía existente.

Los últimos apartados del libro son el corolario, dos anexos, un álbum fotográfico y la bibliografía. En lo que se refiere al corolario, es un resumen de las ideas principales del libro, y añaden algunos ejemplos de lugares de memoria sobre farmacéu-

²¹ Víctor M. Núñez-García y Darina Martykánová, “Charlatanes versus médicos honorables: el discurso profesional sobre la virtud y la buena praxis en España (1820-1860)”, *Dynamis. Acta hispanica ad medicinae scientiarumque historiam illustrandam*, 41 (2021): 391-414 [404].

²² González, Núñez y Ramos, *Rompiendo moldes*, 75.

²³ González, Núñez y Ramos, *Rompiendo moldes*, 76.

ticas pioneras. El primer anexo contiene un listado sobre las licenciadas en farmacia de las universidades españolas con anterioridad a 1936 ordenadas según el curso en que lo lograron, y en las otras columnas: los apellidos y el nombre de la farmacéutica, y la universidad en donde se licenciaron. El segundo anexo, sobre las farmacéuticas sin datos del examen de grado de licenciada, están clasificadas según el año en que empiezan a disponer de informaciones sobre su actividad profesional, e informan sobre el nombre, los apellidos y la universidad, en caso de tener noticias al respecto. El álbum está compuesto por once láminas del artista Cristóbal Galindo Muñoz que recrean a farmacéuticas, a saber: Zoe Rosinach Pedrol, Blanca de Lucía Ortiz, Elvira Moragas Cantarero, Gertrudis Martínez Otero, Manuela Barreiro Pico, María Teresa Toral Peñaranda, Clara Orozco Barquín, Isabel Torres Salas, Josefa González Aguado, María Eugenia Pereira Rodríguez y Josefa Barba Gosé. Finalmente, las referencias bibliográficas, la prensa, las revistas y los archivos consultados.

En conclusión, como se ha evidenciado, la obra reseñada es un estudio enormemente documentado que agrupa biografías de un colectivo profesional: las farmacéuticas españolas licenciadas y con ejercicio entre 1893 y 1936. Efectuado por investigadores con una vasta trayectoria en historia de la farmacia, se nutre de los estudios sobre las primeras licenciadas españolas y de la larga tradición de diccionarios de biografías de farmacéuticos. El producto cubre un vacío patente: la reconstrucción de las biografías de las farmacéuticas pioneras en España. La representación a través de nueve tablas, cinco gráficos y dos mapas de los datos, así como la información que contienen las biografías la convierten, en definitiva, en un material de consulta indispensable para indagaciones relativas al caso español en historia de la farmacia, historia de las universidades e historia de las mujeres.

Lluís Coromina Verdaguer
Universitat Autònoma de Barcelona
ORCID: 0000-0001-7727-2221
lluiscorominaverdaguer@gmail.com