

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA, DE RAMÓN SALAS A LA GUERRA CIVIL. ILUSTRACIÓN, LIBERALISMO Y FINANCIACIÓN (1770-1936),

por RICARDO ROBLEDO HERNÁNDEZ. Salamanca: Junta de Castilla y León, 2014, 541 páginas. ISBN: 978-84-9718-675-5.

VIEJA Y NUEVA UNIVERSIDAD. DEL SENO DE LA IGLESIA AL REGAZO DEL ESTADO LIBERAL

«El partido de religión no es menos eficaz que el nacional, antes mucho más, para desviar la verdad de la historia».¹

Desde mis años de estudiante, el tema de la Ilustración desató en las entretelas de mi conciencia un profundo y vivo interés, que el paso del tiempo no ha agostado. No en vano la pasión por la razón es, a veces, una de las pocas aspiraciones humanas capaces de no perecer.

De ahí que siempre regrese, con nietzscheana «alegría del conocimiento», al escrutinio de los temas que tocan las raíces profundas de la modernidad, bases sobre las que se ha forjado nuestra experiencia vital y nuestros sueños de futuro. Sin duda, desde el pensamiento crítico, lugar donde me refugio, el escrutinio de las ideas que otorgan sentido y explicación a la realidad social ha de bucear necesariamente en el laboratorio conceptual edificado entre mediados del siglo XVIII y mediados del XIX. Ese fenómeno de aceleración del cambio conceptual es el que R. Koselleck llamara *Sattelzeit*, tiempo-bisagra entre un mundo por nacer y otro que iba muriendo. El propio Ricardo Robledo, conocido especialista en historia rural y menos célebre entre los historiadores de la educación,² ya en la introducción, recurre

¹ Padre Feijóo, *Reflexiones sobre la historia. Obras escogidas* (Madrid: BAE, 1934), 164.

² Las divisiones disciplinares devienen a menudo en compartimentos estancos. Lo cierto es que el uso de las aportaciones del profesor Robledo a la historia económica de las universidades es hoy ineludible (también lo son sus contribuciones a la historia del pensamiento económico en España). Actualmente, tras una buena porción de años como catedrático de historia económica en la Universidad de Salamanca, trabaja como investigador en el Institut Universitari Jaume Vicens Vives de la Universitat Pompeu Fabra, aunque sigue manteniendo todavía algunos vínculos con el centro salmantino.

a este universo de la historiografía conceptual a fin de enmarcar la obra de Ramón Salas dentro de la denominada «Escuela Moderna de Salamanca» y, en suma, en el seno de la Ilustración tardía española, manifestación a escala local de ese gran impulso magnético en Europa y América hacia el cambio intelectual y social. En efecto, en el perdido rincón de la universidad salmantina, de manera harto conflictiva, también llegaría la metamorfosis de ideas que ayudarían a cambiar el mundo. De las especulaciones y tribulaciones del Ramón Salas y otros claustrales de Salamanca trata principalmente este libro, que, gracias a su cuidado bagaje informativo e interpretativo, se convierte en una aportación insoslayable a la hora de comprender los entresijos y encrucijadas del pensamiento ilustrado español.

Por lo demás, es sabido que el buen historiador, combinando lentes micro y macro, accede a ver en el detalle de lo pequeño el significado de la totalidad, y viceversa. A través de la minuciosa descripción de diversos avatares de la Universidad de Salamanca, esta obra permite vislumbrar algunas de las líneas maestras de las luchas de poderes y saberes que impregnan la crisis del Antiguo Régimen. El desenlace de esa larga agonía será un particular, contradictorio y muy complejo proceso de desplazamiento y sustitución de la Iglesia católica por el Estado liberal. Precisamente en esa mutación de las modalidades de inculcación de maneras y saberes consiste el nudo mismo del mecanismo de institucionalización de la nueva hegemonía burguesa, una de cuyas facetas más transversales fue la erección de un sistema educativo nacional. De ahí el título de mi escolio: *Vieja y nueva Universidad. Del seno de la Iglesia al regazo del Estado liberal*.

ESTRUCTURA DEL CONTENIDO

Consta el libro, de bella y sólida factura, de prólogo, introducción, ocho capítulos, un epílogo, fuentes, bibliografía y un valioso apéndice equipado de cinco significativos documentos. Todo lo cual suma 541 páginas subdivididas en capítulos de distinta extensión e interés. En realidad, el texto es el resultado de una serie de investigaciones publicadas entre 2000-2005, que luego se han enriquecido notablemente en una fase posterior. Así, los cinco primeros capítulos (1. *Sociología de la Escuela Moderna de Salamanca*; 2. *Disputa del método docente: el manual de Goudin*; 3. *El partido filosófico más fuerte que jamás se haya formado en España*; 4. *Ilustración tardía, Inquisición, liberalismo. Vida y obra de Ramón Salas y Cortés*; y 5. *Toribio Núñez*,

apóstol de Bentham) son prácticamente inéditos; dentro de ellos sobresale la extensa, documentada y original biografía dedicada al profesor Ramón Salas (1754-1827), ilustrado, introductor de la Economía Política en sus clases universitarias, condenado por la Inquisición, posterior «afrancesado», exiliado y autor de varias obras de interés, entre ellas la traducción y comentarios de Bentham. El profesor Robledo sostiene que la obra y trayectoria del maestro Salas se inscribe en las coordenadas de la Ilustración tardía y muy particularmente en el interior de lo que da en llamar, evocando el nombre de la brillante Escuela de Salamanca del siglo XVI, «Escuela Moderna de Salamanca» (Meléndez Valdés, Quintana, Salas, etc.), que busca y encuentra su identidad como «campo» en la lucha contra los tradicionalistas. La tal «escuela» bebe del pensamiento de la Ilustración europea y de gentes como Jovellanos o Cadalso. En fin, se pinta el cuadro humano de influencias y contactos intra y extrauniversitarios de tal «colegio invisible». A continuación, en el segundo capítulo, se aborda una faceta de la lucha entre innovadores y tradicionalistas a través del debate habido sobre la pertinencia de mantener o sustituir el manual de filosofía aristotélica, «el Goudin» (la 1.^a edición data de 1671), máximo exponente del escolasticismo. Precisamente en el capítulo tercero se vuelve a explayar la lucha contra el aristotelismo escolástico y la guerra abierta suscitada por la creación por los claustrales innovadores del Colegio de Filosofía. Finalmente, el capítulo 4, el más extenso de todos con mucha diferencia, se dedica a la figura de Ramón Salas, cuya biografía aparece adornada de relevantes matices y novedades sobre lo ya sabido sobre su vida y obra (desde la fecha de su muerte hasta su colaboración con el bando de José I y la proyección de sus libros en Latinoamérica). Además de subrayar sus méritos científicos y pedagógicos, el profesor Robledo presenta el «caso Salas» como un exponente de la reacción inquisitorial, con más de un paralelismo con el procesamiento de Olavide ocurrido años antes, en el contexto del «pánico Floridablanca» desencadenado por los sucesos de la Francia revolucionaria de los noventa y la concurrencia de diversos indicadores de la crisis del Antiguo Régimen. Sería, pues, el *affaire Salas* un ejemplo del miedo a la revolución y una señal del afán desesperado del Santo Oficio de morir matando, con la connivencia de poderes académicos y políticos. En 1796, condenado por la Inquisición y expulsado de la Universidad, el innovador maestro salmantino, que había introducido la Economía Política en la Academia de Derecho y Práctica Forense y gozado del aplauso de los estudiantes, se ve obligado al ejercicio profesional de la abogacía, lo que, sin embargo, no impide su dedicación a la lectura, traduc-

ción, comentario y difusión de pensadores ilustrados, habitualmente considerados los precursores de la *ciencia social*. Tras su colaboración política con José I y el consiguiente exilio, desde el Trienio Liberal, se destaca cómo, en plena madurez y al margen de los sucesos políticos coyunturales, Salas sistematiza y publica lo principal de su obra (*Lecciones de Derecho Público Constitucional... Tratados de legislación civil y penal... etc.*), textos traspasados por una heterodoxia, al decir de Raúl Morodo, de doble faz de influencias (Rousseau y Bentham), quizás de discutible originalidad, pero, como advierte Robledo, solo si utilizamos el patrón de autoría de nuestro tiempo, y, en todo caso, de gran influencia en las nuevas naciones iberoamericanas.

La parte dedicada a Salas constituye la médula de la aportación historiográfica del libro que comentamos, ya que en sí mismos estos cinco primeros capítulos, poseen entidad suficientemente como para formar libro autónomo. El quinto, dedicado a otro maestro salmantino, *Toribio Núñez, apóstol de Bentham*, podría muy bien integrarse en un necesario y quizás futuro estudio sobre la llamada «Escuela Moderna de Salamanca», término que Ricardo Robledo casi olvida emplear después de avisarnos de su existencia en el primer capítulo. Toribio Núñez (1766-1834), bibliotecario mayor de la Universidad de Salamanca, fue coautor del Informe de la Universidad sobre el Plan de Estudios elevado a las Cortes en 1814 (que figura en uno de los anexos), admirador de J. Bentham con quien se carteaba (otro de los anexos contiene una muestra de esa correspondencia), expulsado de la Universidad en 1817 por la reacción absolutista, diputado en el Trienio liberal y autor de la obra *Ciencia social según los principios de Jeremías Bentham*.

En el capítulo 6, en cambio, se muda de registro y se pasa del género biográfico al tiempo más largo de la historia de una disciplina universitaria: *La Economía Política en la Universidad de Salamanca: entre la intolerancia y la inteligencia (1800-1936)*. Aquí se nos ofrecen, tras las iniciales tentativas dieciochescas, las pautas de su nacimiento como disciplina en el Plan Caballero de 1807 y su decisiva inserción dentro de los estudios de Derecho en la Ley Moyano de 1857. Al mismo tiempo, el profesor Robledo pasa revista a los titulares de las cátedras salmantinas y sus aportaciones a tan relevante campo del saber. Por su lado, el capítulo 7, *La quiebra de la Universidad tradicional: miserias de la Hacienda y de la política*, de contenido un tanto misceláneo, trata de la represión y depuración entre 1808 y 1836 («cerca de una cuarta parte del claustro resultó afectada», p. 319), y, a continuación, da cuenta del declive universitario (reducción del número de universidades de

21 en 1797 a 11 en 1807) y descenso del alumnado que en el siglo XIX está a punto de hacer desaparecer a la Universidad de Salamanca. El declive representaría una expresión de la crisis de la hacienda tradicional, basada en el diezmo, y de las muchas insuficiencias de las finanzas del nuevo Estado liberal. Tema este último que desarrolla, con espléndido despliegue de información, en el capítulo 8 (*Del diezmo al presupuesto: la financiación de la universidad española*), quizás el más atrayente para los estudiosos de la formación del sistema educativo nacional en España. En efecto, ahí muestra cómo, ante la caída del diezmo, los derechos de matrícula «avanzan sobre otros ingresos y se convierten en la clave de la financiación», en virtud de lo cual el Estado liberal gastará muy poco en Universidad, ya que las matrículas representaba entre la mitad y las dos terceras partes del gasto total (p. 352). Esta escasa inversión en enseñanza universitaria trata de combatir lúcidamente los tópicos al uso entre toda clase de arbitristas, y regeneracionistas hijos del 98, y algunos economistas neoliberales actuales, que aluden al supuesto exceso de universidades (la Ley Moyano había establecido una central y nueve de provincias) y la no menos imaginaria sobreinversión relativa del Estado liberal en la Universidad.

Por último cabe destacar, en este apresurado resumen, que el despliegue de archivos, fuentes y bibliografía es digno de encomio y seña de profesionalidad ya largamente acreditada en trabajos anteriores del autor. Y, desde luego, los cinco anexos documentales componen una pieza fundamental para completar e ilustrar el hilo discursivo del libro: el debate sobre la utilidad de la economía; los argumentos del Padre Ceballos contra la filosofía moderna; El Informe Forner ante una denuncia contra el Colegio de Filosofía; el ya citado Informe de la Universidad de Salamanca para la elaboración de un plan de estudios en 1814; y la correspondencia de Toribio Núñez con Bentham. Quizás, en cuanto a la estructura del libro, quepa indicar la desigual importancia de sus capítulos y una cierta sensación de artificiosa unidad conseguida merced a una agregación de partes un tanto forzada y no siempre del todo feliz. Sin duda ello repercute en la falta de una nítida tensión narrativa que invita en ocasiones a que el lector o lectora disminuya la intensidad de su atención. En realidad, el volumen contiene superpuestos varios proyectos factibles de libros (al menos, uno sobre la figura de Salas y la introducción de la ciencia social en la Universidad española, y otro sobre la crisis financiera de los estudios universitarios tradicionales y el papel de la enseñanza superior en los orígenes del sistema educativo nacional en España).

Desde luego, el brillante oficio de historiador escrupuloso, de mucha silla y mucho legajo, se beneficia, además, de la voluntad de incorporar algunos utensilios teóricos procedentes de la sociología (especialmente el concepto de «campo» de Bourdieu) y de la historia de la ciencia (algunas consideraciones de Kuhn). Pretensión encomiable pero que no siempre da resultados esclarecedores. Desde luego, el intento de efectuar una «sociología de la Escuela moderna de Salamanca» en el primer capítulo queda más como una promesa que como plena realización.³ En fin, salvadas todas las objeciones que se puedan formular, nos encontramos ante una obra de valor sobresaliente por sus aportaciones empíricas y por los muchos y prometedores caminos que abren sus interpretaciones.

DOS ASPECTOS RELEVANTES: EL CONOCIMIENTO A FINALES DEL ANTIGUO RÉGIMEN Y LA CRISIS FINACIERA DE LA UNIVERSIDAD DECIMONÓNICA

Tras esta visión panorámica, corresponde ahora abordar dos dimensiones relevantes de la obra comentada, que actuaron como desencadenantes de nuestras reflexiones. Por una parte, la gestación, producción, difusión del conocimiento (y la correspondiente renovación pedagógica) en las pos-trimerías del antiguo Régimen, y, por otra, la crisis financiera de la universidad decimonónica y su significado en la formación del sistema educativo nacional en España.

En cuanto al primero, como ya apuntamos, el fenómeno cultural que habitualmente llamamos Ilustración coincide, en buena parte, con el *big bang* conceptual acaecido entre 1750 y 1850, cuando se inventa el lenguaje que facilita pensar y representar el mundo desde el mirador de la razón. Ese fenómeno de aceleración del cambio conceptual es el que R. Koselleck llamara *Sattelzeit*, momento que se corresponde con las dos etapas que en el excelente libro de P. Burke se designan como «reforma del conocimiento (1750-1800)» y como «revolución del conocimiento (1800-1850)».⁴

³ Aquí es necesario aludir a la actual «Escuela de Cádiz», especializada en la historia social (o sociología histórica) del pensamiento filosófico (aunque no sólo de esta disciplina). Allí se manejan exhaustivamente los utensilios metodológicos de Pierre Bourdieu o Randall Collins. Véase como ejemplo, el muy interesante libro de Francisco Vázquez García, *La Filosofía española. Herederos y pretendientes. Una lectura sociológica* (Madrid: Abada, 2009).

⁴ Peter Burke, *Historia social del conocimiento. Vol II. De la Enciclopedia a la Wikipedia* (Barcelona: Paidós, 2012).

Entonces, en efecto, se funda el arsenal conceptual de nuestro tiempo y los supuestos teóricos que trasmutan los múltiples y difusos saberes tradicionales en el claro y preciso árbol de las ciencias que se institucionalizan en la segunda mitad del XIX. En aquel tiempo es cuando la *ciencia social* comparece tanto para explicar los comportamientos humanos como para preconizar fórmulas científicas y remedios educativos con miras a la transformación de las instituciones y el logro de la felicidad individual y colectiva. Como bien indica el profesor Robledo, «Salas participó del optimismo ilustrado del momento para el que la ciencia social, siguiendo el modelo de las ciencias físicas, hacía posible el cambio social con el recurso de las reformas educativas y constitucionales oportunas» (p. 223). Y todo ello, añade, dentro de una concepción de la realidad como «máquina social», término muy del momento y también empleado por el maestro salmantino, que compendia a la perfección el mecanicismo inherente a la racionalidad ilustrada.

En efecto, la racionalidad moderna coincide en imaginar la sociedad como una gran máquina cuyo funcionamiento es susceptible de ser captado y, en su caso, corregido por la razón. El tic-tac de las instituciones sociales, pues, debe ser vigilado por los detentadores de la razón, los grandes relojeros. Ya en su día, en *Modernidad y Holocausto* (1989), Z. Bauman puso de relieve los excesos (los goyescos sueños de la razón producen monstruos), a que conduciría esas utopías del «Estado jardinerero» (que toma la sociedad como campo de cultivo de diseños mentales), capaces de sostener la dis-topía de una sociedad perfectamente moldeable gracias a nuestras ideas. Así pues, en el pensamiento «progresista» que en el siglo XVIII se abría paso frente a la escolástica se contiene una esperanza (la utopía de un mundo mejor) y un peligro (la omnipotencia y el instrumentalismo de la razón). Quizás el profesor Robledo, instalado en el paradigma de la ciencia económica avanzada y en una cierta interpretación *whig* de la historia, no subraya del todo las ambivalencias y pone excesivo énfasis en *écraser à l'infame*, olvidando, si se me permite la evocación de la señera obra de M. Horkheimer y T. W. Adorno, la dialéctica de la Ilustración.

No obstante, es indudable mérito de este libro el trazado de alguna de las veredas a través de las cuales nos es dado rastrear la gestación y distribución del conocimiento innovador, tal como era la ciencia económica ilustrada y otras disciplinas antiescolásticas. La Escuela Moderna de Salamanca representa un ejemplo de cómo un «colegio invisible» deja su impronta mediante

un proceso informal de socialización e intercambio de conocimiento que en el libro queda esbozado. Parece claro que la institución universitaria, a pesar de las reformas ilustradas de 1771, seguía siendo, como en otros países, más una rémora que un acicate para la recepción de la nueva filosofía y la renovada ciencia social, aunque tampoco puede decirse ni mucho menos, como se demuestra en el caso de Salamanca, que todos los claustrales fueran insensibles a los nuevos aires ilustrados. La vieja institución actúa a la vez como canal de difusión y frente de rechazo, en una palabra, como espacio de conflicto entre lo nuevo y lo viejo. Las interesantes aportaciones de la Escuela Moderna de Salamanca muestran una circulación del conocimiento que, no obstante, se refugia dentro y fuera del estudio salmantino. Por mi parte, subrayaría la importancia de utilizar el concepto de «esfera pública», la constitución de un espacio autónomo y civil de ideas y debates al margen de la Corte real, tal como hizo J. Habermas en su día,⁵ y la relevancia estratégica de los lugares no convencionales de distribución del conocimiento (tertulias, trastiendas de librerías, cafés, conversaciones informales, prensa local, etc.), eso que el propio Robledo define como «ilustración de calle» (al parecer, no muy pujante en Salamanca).

En todo caso, después de la lectura del libro queda confirmado que todavía sería preciso construir una sociología, una historia social, más amplia de la Escuela Moderna de Salamanca y de la Ilustración tardía en España, subrayando las redes y centros de emanación de saber-poder. Al respecto, el concepto de *campo intelectual* me parece imprescindible y, junto a él, la noción de conflicto, pues la historia social de la ciencia requiere, como subraya Randall Collins con la Filosofía,⁶ la idea de confrontación, inherente a su sociología conflictivista, como motivo genético-explicativo. Ciertamente en este caso, como en otros de la historia social del conocimiento, no importa

⁵ Jürgen Habermas, *Historia y crítica de la opinión pública* (Barcelona: Gustavo Gili, 2004).

⁶ Randall Collins, *Sociología de las filosofías. Una teoría global del cambio intelectual* (Barcelona: Hacer editorial, 2005). Desde luego, considero complementario de este enfoque sociológico, el de la historia conceptual, que el profesor Robledo cita en alguna ocasión. Véase, por ejemplo, la síntesis recapituladora de Reinhart Koselleck, *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (Madrid: Trotta, 2012), 45. Allí se apela a considerar que «el lenguaje no es un epifenómeno de la llamada realidad, sino una irreducible instancia metodológica». Adolece el trabajo de R. Robledo de una cierta incomprensión de lo que en análisis del pensamiento político se ha llamado el «giro contextual». Véase un resumen de tal posición metodológica en Enrique Bocardo (ed.), *El giro contextual. Cinco ensayos sobre Quentin Skinner y seis comentarios* (Madrid: Alianza, 2007). También es aconsejable, dentro del universo teórico de la Escuela de Cambridge, el recopilatorio de trabajos de John G. A. Pocock, *Pensamiento político e historia. Ensayos sobre teoría y método* (Madrid: Akal, 2011).

tanto la relación de las doctrinas con la «verdad» como el proceso de producción, las redes sociales y los conflictos que han generado determinado «régimen de verdad». Ya decía Foucault en un texto luminoso⁷ que existían dos historias de la verdad: una historia interna (la dictada por la propia historia de la ciencia) y otra externa (los otros lugares donde se moldean tipos de sujeto y objeto de conocimiento).⁸

La vida y obra de Salas, como la de Núñez y otros pueden servir como muestra para tomar la temperatura evolutiva de la ciencia social en España, pero también para estudiar las formas pedagógicas de transmisión y aceptación de los nuevos conocimientos. Estos, al parecer, circulaban en los márgenes de la enseñanza oficial universitaria de entonces (Salas, precursor en España de la Economía Política, la introdujo en 1786 en la Academia de Derecho Español y Práctica Forense) y compartía con algunos de sus colegas una suerte de «cultura epistémica» innovadora. Como puede verse en este libro, las maneras de enseñanza preconizadas por Salas («enseñar a los jóvenes a pensar por sí mismos») tienen, al decir de Robledo, similitudes con las técnicas actuales de trabajo intelectual bajo la fórmula del «semenario», aunque habría que subrayar también el progresivo descrédito del memorismo en el pensamiento crítico de su época, no en vano la memoria entra ya en decadencia en las taxonomías de las ciencias desde el siglo XVII.⁹ En cualquier caso, el texto refuerza la relación entonces existente entre renovación científica y renovación pedagógica, las dos caras de una misma pugna contra el memorismo escolásticista todavía imperante aunque muy devaluado y en posición siempre defensiva. Véase cómo ya el Padre Feijóo regateaba méritos al historiador usuario de una memoria mecánica:

⁷ Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas* (Barcelona: Gedisa, 1998).

⁸ Un espléndido ejemplo de historiografía del conocimiento, atenta a las aportaciones, entre otros, de P. Bourdieu o M. Foucault, es la obra, en dos volúmenes, de Peter Burke, *Historia social del conocimiento* (Barcelona: Paidós, vol. I, 2002 y vol. II, 2012). Burke practica al mismo tiempo una suerte de «historia política del conocimiento», una «ecología histórica del conocimiento», una «historia cultural del conocimiento», y, en suma, dice él mismo, una historia «social», esta última heredera de más de un siglo de sociología del conocimiento.

⁹ F. Bacon escribió un primer y muy influyente molde clasificatorio de las ciencias en 1605 (*The Advancement of Learning*), *El avance del saber* (Madrid: Alianza, 1988), 81: «las partes del saber humano hacen referencia a las tres partes del entendimiento humano, que es la sede del saber: la historia a su memoria; la poesía a su imaginación y la filosofía a su razón». Solo faltaba que la Ilustración pusiera la razón en la cúspide del conocimiento para que se fueran devaluando las otras facultades y las disciplinas conexas. De ahí que el nuevo discurso ilustrado se refugie en la «filosofía de la historia».

Créese comúnmente que un gran jurisconsulto se hace con mandar a la memoria muchos textos, y un historiador leyendo y reteniendo muchas noticias. Yo no dudo que, si se habla de sabios de conversación e historiadores de corillo, no es menester otra cosa.¹⁰

En cuanto al segundo aspecto relevante, el declive financiero de la Universidad y su significado en la formación del sistema educativo nacional en España, como ya se sugirió, la quiebra financiera de la Universidad del Antiguo Régimen es una de las vetas más sobresalientes del valioso trabajo de Ricardo Robledo. Ya apuntada con anterioridad (2002 y 2005),¹¹ resulta una contribución de interés estratégico para los estudiosos de la génesis en España del sistema educativo nacional como un todo (por supuesto, también para los especialistas en historia de la Universidad), compuesto por tres segmentos (primaria, segunda enseñanza y universidad) con objetivos y destinatarios diferenciados.

La definición de las instituciones educativas como «sistema» obedece a la necesidad de contraponer el delicuente magma educativo precapitalista al nuevo y cristalino orden racional e institucional cada vez más controlado y uniforme. Los llamados sistemas educativos nacionales materializan totalidades históricas, dinámicas y contingentes, que expresan particularidades en cada Estado-nación, pero que nunca adquieran pleno sentido sin tener en consideración fenómenos de estandarización a escala mundial. Esta clase de aproximación, relacional, comparada e histórica, sería la principal aportación del seño estudio de Margaret Archer.¹² En España el canon historiográfico en educación, fundado por Manuel Puelles,¹³ enfatiza en el fracaso y la anomalía de las políticas educativas del Estado liberal. El propio Ricardo Robledo, al tratar el subsistema universitario, aunque explícitamente renuncia a plantear la tesis del excepcionalismo, de una hipotética vía española específica (un *Sonderweg* hispano), no deja de subrayar como

¹⁰ Feijoo, *Reflexiones sobre la historia*, 160.

¹¹ Un primer boceto en R. Robledo, «Quiebra de la Universidad tradicional, 1790-1845», en *Historia de la Universidad de Salamanca. Vol. I. Trayectoria histórica e instituciones vinculadas*, ed. Luis Enrique Rodríguez San Pedro Bezares (Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 2002), 205-232. Y una interpretación más sustancial y semejante a la del capítulo octavo del libro (con el mismo título) se publicó en *Investigaciones de Historia Económica*, 1 (2005): 98-130.

¹² Margaret Archer, *Social Origins of Educational Systems* (London: Sage, 1979).

¹³ Manuel de Puelles, *Estado y educación en la España liberal, 1809-1857. Un sistema educativo nacional frustrado* (Barcelona: Pomares, 2004).

una constante de sus orígenes y desarrollo hasta la guerra civil su «ineficacia institucional y la inadaptación social» (p. 382), afirmaciones que contribuyen a poner en cuestión el canon del optimismo historiográfico que desde finales del siglo pasado, en los tiempos del «España va bien» de Aznar, algunos destacados historiadores trataron de imponer. Ciertamente, el discurso de la «España, país normal» es menos presentable en tiempos de crisis, y hoy ha quedado un tanto sepultado por la escombrera escandalosa de la realidad que nos circunda. Si seguimos el razonamiento, vamos a tener que coincidir con «considerar que la historia/historiografía era una forma de pensamiento político más: parte integrante de su historia».¹⁴ No obstante, la argumentación histórica de nuestro historiador acude a la comparación histórica, y observa que una de las debilidades de la Universidad española fue la falta de compromiso del Estado en su financiación adecuada. Tesis que demuestra al documentar el peso muy importante que alcanzaron los pagos por derecho de matrícula durante el siglo XIX.

En efecto, la desaparición de los diezmos, base de sostenimiento de la Universidad del Antiguo Régimen, originó un deterioro profundo del funcionamiento ordinario de los viejos estudios y vino acompañada de una decadencia del número de centros universitarios y de alumnos durante buena parte del siglo XIX. La alternativa al diezmo se buscó en el incremento de las tasas pagadas por los alumnos, gracias a las cuales el presupuesto del Estado dedicado al sector universitario, dentro de la sección de Instrucción Pública, podía cubrir entre la mitad y las dos terceras partes del gasto total (véase el cuadro de la p. 357). En la Universidad del actual modo de educación tecnocrático de masas las tasas suponen menos del 25% de la financiación. Por tanto, en la centuria decimonónica la Universidad salía muy barata al Estado y muy cara al alumnado, favoreciendo todo ello un elitismo superlativo y una típica mentalidad retardataria que entendía, como Bravo Murillo, la educación como una fuente de renta más que como una inversión (p. 353). En menor grado, algo parecido ocurría con la segunda enseñanza, mientras que la primera, el único nivel gratuito, permaneció brutalmente desatendido del esfuerzo inversor del Estado, incluso después de que, en el siglo XX, pasara su financiación de los ayuntamientos a la Administración central. Pero, como señala Robledo, esa conocida incuria de la educación básica, acompañada de altísimas tasas de analfabetismo, no es

¹⁴ Pocock, *Pensamiento político e historia*, 7.

suficiente para seguir sosteniendo tópicos regeneracionistas (un supuesto «exceso» de universidades)¹⁵ o las más recientes tesis de sobredimensión y sobreinversión de los estudios universitarios.

Con estas hipótesis de la sobreinversión relativa polemiza Ricardo Roldedo, en uno de los apartados más sugerentes de su trabajo. Y especialmente lo hace con la historiadora de la educación y de la economía que representa el canon de la teoría del capital humano aplicada a la educación. En efecto, Clara Eugenia Núñez¹⁶ en su trabajo *La fuente de la riqueza* estudia el impacto de la formación del capital humano en la historia del desarrollo económico y de la modernización de la España contemporánea. La autora parte del supuesto (siguiendo a los teóricos americanos del «capital humano» y al propio Jovellanos inspirador del título), según el cual la cualificación de la fuerza de trabajo es un factor positivo y necesario para el desarrollo económico. De ahí que su tesis central verse sobre la incidencia negativa que la escasa formación del capital humano tuvo en el atraso económico de la España contemporánea (aspecto éste que no se había trabajado hasta el momento como variable independiente). Para ella la inversión en educación tuvo la forma de una pirámide invertida, ya que se gastaba mucho (en términos relativos) en universidad y enseñanza media y muy poco en primaria, tal como es pauta de la típica estructura del gasto característica de sociedades atrasadas.

¹⁵ La Ley Moyano de 1857 estableció una Universidad Central en Madrid y nueve en provincias frente a las 21 que había registradas en el Censo de Godoy de 1797. El número de 12.538 estudiantes de 1797 no se recupera hasta la segunda mitad del siglo XIX. Todas las cifras del mundo universitario alcanzan valores misérrimos durante el modo de educación tradicional-elitista. La explosión universitaria coincide con el desarrollo del modo de educación tecnocrático de masas: se pasa de 360.000 estudiantes en 1970 a algo más de 1,5 millones a finales del siglo XX. Casi ese mismo número de alumnos albergaban en 2013-2014 las 82 universidades (50 públicas y 32 privadas), según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, *Datos básicos del sistema universitario español*, www.mecd.gob.es/prensa-mecd/.../2014/.../20140213-datos-univer.html, (consultado el 13 de febrero de 2014). En todo caso, el gasto respecto al PIB y por estudiante seguirá siendo la asignatura pendiente.

¹⁶ Clara Eugenia Núñez, *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo en la España contemporánea* (Alianza: Madrid, 1992). La misma autora ha vuelto a insistir en su doctrina neoliberal en varias publicaciones. Ella y G. Tortella compilaron un interesante trabajo bajo el shakesperiano título de *La maldición divina. Ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica* (Madrid: Alianza, 1993). Esta profesora de la UNED fue también directora general de universidades en la Comunidad de Madrid entre 2003-2009, donde pretendió aplicar, al parecer sin éxito, sus ideas sobre la enseñanza universitaria, a imagen y semejanza del modelo liberal americano. Para una reflexión sobre todo ello, véase *Universidad y ciencia en España. Claves de un fracaso y vías de solución* (Madrid: Gadir, 2013). Por lo demás, la llamada «literatura del desastre» ha dejado de ser un patrimonio de la educación secundaria y ha pasado a ser un cultivo nada infrecuente en la Universidad: véase, por ejemplo, J. Hernández, A. Delgado-Cal y X. Pericay, *La Universidad cercada. Testimonios de un naufragio* (Barcelona: Anagrama, 2013).

Sin embargo, sostiene Robledo que no es cierta la idea de un gasto público sesgado a favor de la Universidad, comparado con otros países. Tal aserción ignora el ya comentado alto nivel de autofinanciación a través de las tasas, de modo que, si descontamos estas del cómputo total, lo cierto es que se pone al descubierto la endeblez del gasto público en enseñanza universitaria: «el gasto neto del Estado sería muy poco» y la mayor parte del coste correría por cuenta de los estudiantes (p. 357). Por añadidura, el error de los partidarios de la tesis de la «pirámide de gasto invertida» residiría en fijarse sólo en el presupuesto del Estado y no tener en cuenta el esfuerzo inversor de ayuntamientos y diputaciones. Si solo consideramos lo presupuestado por el Estado, el reparto por niveles educativos, nos indica Robledo, resultaría muy desfavorable para los estudios no universitarios (por ejemplo, en 1878-1879, la enseñanza primaria se llevaría el 4% y la secundaria el 9%, mientras que la universidad estaría por encima del 80%) (pp. 358 y 359, y cuadro 8.6. de esta última página). Ahora bien, para el mismo curso considerado, sumando el gasto educativo de todas las administraciones, las proporciones variarían sustancialmente (72%, 16% y 12%, respectivamente).

Además, para nuestro historiador, no basta con prestar atención a un gasto sin desagregar las tasas o ignorar el peso del conjunto de las administraciones, ni tampoco fijarse solo en comparar tasas brutas de escolarización. Lo decisivo, según él, sería medir el gasto medio por alumno para comprobar la apuesta de cada país en el sostenimiento de la universidad: todos los datos indican que el compromiso fue mayor en otros países. En términos constantes, entre 1857 y 1900, el gasto universitario en España creció 0,64 anual frente al 1,4 del PIB (p. 363). Así pues, más que sobre inversión o masificación hubo una escasa preocupación y una concentración excesiva de estudiantes en facultades como Derecho en detrimento de las carreras técnicas y profesionales. En realidad, concluye el profesor Robledo, el problema no era

cómo se repartían los presupuestos entre los tres niveles de enseñanza (no había un problema de «competencia por recursos escasos»), sino de mezquindad del gasto que hasta 1876 no llegaba al 1%, diez o doce de veces menos de lo que recibía la Iglesia» (p. 368).

Ciertamente, las limitaciones de la óptica del capital humano residen en sus supuestos ideológicos, según los cuales hay que imaginar que detrás de toda persona se aloja el fantasma del *homo oeconomicus* de Smith y

seguidores; todo ello sazonado con un aparato cuantitativo que pretende legitimar, bajo el disfraz del análisis económico puro, simplistas prejuicios antropológicos que no compartimos. La sola idea de imaginar a las masas campesinas del siglo XIX español comportándose como maximizadores de beneficios solo se explica como resultado de vestir la investigación histórica de las supuestas virtudes científicas de un economicismo acrítico.¹⁷

Por lo demás, hoy el economicismo, de diversa procedencia, es visto con recelo por los estudiosos más solventes de la historia de la educación. La tendencia general en las investigaciones de educación comparada de la escolarización de masas,¹⁸ de base neoinstitucionalista, es a romper amarras con las tesis que se representan los sistemas educativos como mera plasmación de factores estructurales de carácter socioeconómico. Ello nos ayuda a comprenderlos como realidades históricas inestables a pesar de su larga duración, fruto y materialización de las luchas de diversas coaliciones de intereses y no sólo reflejo de un mecanicismo de ningún tipo. En tal sentido, sin duda la idea de *campo* (al estilo de Bourdieu, o sea, como espacio de fuerzas en contraposición) a menudo sustituye con ventaja a la de *sistema*.¹⁹

¹⁷ Entre otras críticas a la teoría del capital humano, en tanto que simplificación de la teoría de la acción humana en sociedad, véase David Reher, «La teoría del capital humano y las realidades de la historia», *Papeles de Economía Española*, 73 (1997): 254 y 261. En ese mismo número participan C. E. Núñez y otros autores de interés. Las aportaciones de Reher y Jordi Palafox enfatizan en la complejidad histórica de fenómenos, como la alfabetización, difícilmente encajables dentro de un esquema simplista de relación entre educación y desarrollo. Sin embargo, los analistas neoliberales, prisioneros de estrechas teorías de la acción, suelen disfrazar evidencias de sentido común con elegantes formalismos cuantitativos. Sin embargo, la educación y los procesos de alfabetización son procesos culturales complejos, como puede apreciarse en Antonio Viñao, *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (México: Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999).

¹⁸ Sin ánimo de exhaustividad, cabe mencionar la publicación en España, por ejemplo, del libro de J. W. Meyer y Francisco O. Ramírez, *La educación en la sociedad mundial. Teoría institucional y agenda de los sistemas educativos nacionales* (Barcelona: Octaedro, 2010). O también David Tröhler y R. Barbu (comps.), *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica* (Barcelona: Octaedro, 2012). Para una concepción amplia de la educación comparada, véase la obra colectiva compilada por J. Schriewer, *Formación del discurso en la educación comparada* (Barcelona: Pomares, 2002). Desde luego, ello no implica ni mucho menos olvidar otras tradiciones de pensamiento, enviadas por algunos al infierno del «reproducionismo». Al respecto, es preciso recordar la obra de Fritz Ringer y Brian Simon, *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social* (Madrid: Ministerio de Trabajo, 1992). Allí se exponían conceptos clave para examinar los sistemas educativos («sistematización», «segmentación», «progresividad», etc.). En España, Antonio Viñao ha difundido estas categorías en algunos de sus libros, especialmente en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas* (Madrid: Morata, 2002), y en *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Pons, 2004).

¹⁹ Desde la sociología, E. Martín Criado, *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2010), se ha tomado la tarea de acabar con el funcionalismo

UNIVERSIDAD ESCOLÁSTICA, TRADICIONAL Y TECNOCRÁTICA: LA LARGA MARCHA HACIA EL CAPITALISMO COGNITIVO

El libro de Ricardo Robledo trata de la desintegración de la universidad escolástica del antiguo Régimen y de la consiguiente transición hacia la inserción dentro de lo que algunos llamamos modo de educación tradicional-elitista, cuyo funcionamiento se funda en una dualidad estructural y estructurante: fuerte restricción de acceso y una profunda escisión social entre los niveles obligatorios y el resto del sistema. Nuestro historiador, como hemos ya indicado, explora los nuevos medios hispanos de financiación como mecanismo de reducción de los grados superiores de educación a las élites, al tiempo que destaca los límites de la reforma liberal de los planes de estudios ahormados en una concepción muy retardataria del conocimiento que sobrevalora la dimensión tradicional-humanística del saber frente a las nuevas disciplinas científicas y técnicas.

El siglo XIX, en efecto, asiste al enterramiento de la Universidad escolástica y al nacimiento de un nuevo modelo: el tradicional elitista. Desde el último tercio del siglo XX (con tres jalones: Ley General de Educación de 1970, Ley de Reforma Universitaria de 1983 y el actual Plan Bolonia aplicado desde 2010) esta última, a su vez, deja paso a la tecnocrática de masas. Aun cuando pudiéramos encontrar hoy pervivencias de viejos problemas de inadaptación e ineeficacia, las diferencias son más que notables, no en vano el millón y medio de alumnado y el casi 30% de personas, entre 25 y 64 años, con estudios universitarios denota una lógica de reclutamiento muy distinta a la que regía en la Universidad escolástica o en la tradicional. La expansión masiva de acreditaciones, inherente a una «sociedad educadora» propia de los países ricos, representa una nueva composición del capital-trabajo en la que lo «inmaterial», lo «cognitivo» adopta una creciente importancia en la producción de valor y en la legitimación de las nuevas formas de dominación. Los estudios universitarios se han convertido en esos países en una mercancía cada vez más ofertada en el mercado mundial de servicios, dándose la aparente paradoja de que la fuerza de trabajo forjada en las

invertido (el crítico) y erradicar el uso de «sistema», máxima expresión de la teoría de la reproducción. Por nuestra parte, hemos intentado buscar una nueva categorización y periodización de la historia de la educación en España a través del empleo de «modos de educación». Así, por vez primera se ensaya una aproximación en R. Cuesta, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona: Octaedro, 2005), y más recientemente en R. Cuesta, J. Mainer y J. Mateos, «Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocracia». *Revista Andorra*, 11 (2011): 21-95.

universidades, cada vez más cualificada, ve empeorar su situación laboral de sus egresados hasta límites inimaginables hace unas décadas. La Universidad tecnocrática de masas contribuye a la producción de lo que R. Castel llamaría el «precariado», término convergente con el que, dentro del ámbito conceptual de *capitalismo cognitivo*, se refiere al «cognitariado».²⁰ Es tema de debate de nuestro tiempo si tales denominaciones describen en realidad un nuevo sujeto revolucionario o una multitud desclasada, sobrecualificada y carente de futuro. En cualquier caso, el libro nos muestra una veta esencial (la financiación) para comprender lo que fue y lo que es la institución universitaria, un «templo del saber» que siempre tuvo su dueño. Ello nos ayuda a comprobar históricamente las deudas del saber con el poder.

No quisiera acabar sin reclamar una *historia del presente*, o sea una historia que

se esfuerza por reconstruir procesos de larga duración que no se despliegan de una manera lineal, sino que pasan por momentos de tensiones y desequilibrios, y operan bifurcaciones a través de las cuales se efectúan cambios de régimen que producen una nueva articulación del antiguo y el nuevo (metamorfosis).²¹

En suma, un oficio de historiador que permita problematizar nuestro mundo. Ricardo Robledo ha demostrado oficio y además dista mucho de esos «historiadores de corillo» a los que se refería el Padre Feijóo en sus *Reflexiones sobre la historia*, no en vano el sabio benedictino decía que para «ser historiador es menester mucho más que historiador».

Raimundo Cuesta Fernández
Fedicaria-Salamanca
raicuesta2@gmail.com

²⁰ Robert Castel, *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo* (México: FCE, 2010). Sobre el «capitalismo cognitivo», un concepto relativamente nuevo usado por Toni Negri e Y. Moulier-Boutang, véase Y. Moulier-Boutang, *Le capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation* (París: Éditions Amsterdam, 2007) que ha estado presente en el debate político y social de la última década. Nuestra revista *Con-Ciencia Social*, prepara un tema del año dedicado a tal asunto en su n.º 20 (2016).

²¹ Castel, *El ascenso de las incertidumbres*, 53.