

# Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

## Sumario

---

(Para navegar por la Revista, utilice el **MENÚ DE LA IZQUIERDA**)

### SUMARIO

#### BOLONIA AÑO CERO

##### Presentación

Manuel Martínez Neira  
Coordinador del número

##### Artículos

¿Quo vadis universitas? El futuro de la Universidad y su patrimonio inmaterial.  
Gian Paolo Brizzi

Sobre la nueva enseñanza del derecho ¿Qué hacemos con el estado constitucional?  
Manuel Martínez Neira

Excelencia, calidad y las universidades imaginarias.  
Jorge Sainz González

##### Reseñas y noticias bibliográficas

*A la intemperie. Exilio y cultura en España.* Jordi Gracia.  
César Hornero Méndez.

Beethoven en América: El poder de la música como agente transnacional.  
*Sound Diplomacy. Music and Emotions in Transatlantic Relations, 1850-1920.* Jessica C.E. Gienow-Hecht.  
José Antonio Moreno Jiménez.

Raza hispana. Hispanoamericanismo e imaginario nacional en la España de la Restauración. *David Marçilhacy.*  
Antonio Niño Rodríguez.

Imprimir

# Circunstancia. Año VIII - Nº 23 - Septiembre 2010

## Presentación

---

### BOLONIA AÑO CERO

En 1988, con ocasión del noveno centenario de la Universidad de Bolonia se redactó la *Magna Charta Universitatum*. En ella se preconizaba la creación de un espacio europeo de educación superior, en armonía con la integración del continente en marcha en otros ámbitos. En concreto, el texto indicaba entre los medios para conseguir este objetivo que:

Por estos motivos —volviendo a sus orígenes— las universidades alientan la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatutos, de títulos, de exámenes (aun manteniendo los diplomas nacionales), y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea.

Después, el Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea (el denominado Convenio de Lisboa, elaborado por el Consejo de Europa y la Unesco) fue aprobado por una conferencia diplomática el 11 de abril de 1997 en la capital portuguesa. Y, al año siguiente, con ocasión del octavo centenario de la Universidad de París, los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido emitieron una declaración a favor de la construcción de este espacio.

Estos antecedentes permitieron finalmente, con la firma de la denominada Declaración de Bolonia, poner en marcha el proceso homónimo encaminado a crear un sistema de grados académicos fácilmente reconocibles y comparables; fomentar la movilidad de los estudiantes, docentes e investigadores; garantizar una enseñanza de gran calidad; y adoptar una dimensión europea en la enseñanza superior. Además, se insiste en que los nuevos planes de estudios (flexibles y modernos) deben corresponder a las necesidades del mercado de trabajo. Para conseguir estos logros se estableció un plazo de tiempo que concluye este año. Nos encontramos por ello en el año cero del proceso.

La Declaración de Bolonia es un compromiso voluntario de cada país firmante para reformar su propio sistema de educación. Respecto a los Estados miembros de la Unión Europea, el artículo 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea indica que la Comunidad "contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos". No obstante, los Estados miembros conservan todas sus competencias sobre el contenido de la enseñanza y la organización de sus sistemas educativos.

Tras la firma de la declaración se creó un grupo de seguimiento que decidió tener una reunión cada dos años: Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaina 2009. Ésta última constató que los avances habían sido numerosos pero estableció un nuevo plazo temporal, hasta 2020, para el desarrollo de nuevos objetivos. En marzo de 2010 tuvo lugar en Budapest y Viena la Conferencia ministerial sobre el décimo aniversario del Proceso de Bolonia. Reunió a los ministros responsables de la educación superior de 47 países para celebrar el lanzamiento oficial del Espacio europeo de educación superior.

Con este motivo **Circunstancia** presenta este número monográfico. No es posible ofrecer un análisis completo de una realidad tan amplia y compleja. Hemos preferido, tras esta presentación que sólo intenta ilustrar las distintas fases que han jalonado el itinerario recorrido hasta ahora, centrarnos en tres puntos, muy distintos entre ellos pero que en su conjunto —cada uno desde su específico punto de vista— permitan al lector reflexionar sobre lo que ha supuesto la integración europea de la universidad y sacar a la luz aspectos que en ocasiones escapan del debate público. Así podrá valorarse de forma más equilibrada el proceso de Bolonia tal y como se ha desarrollado en esta primera fase.

Para ello contamos con un ensayo de Gian Paolo Brizzi, uno de los mejores conocedores de la tradición universitaria europea, sobre el significado del proceso a la luz de la historia; para ello analiza cómo los rasgos esenciales de las universidades han evolucionado desde sus orígenes medievales hasta la actualidad, individualizando una serie de etapas a lo largo de una línea perceptible para el historiador.

La excelencia, uno de los valores que guía la nueva política universitaria, es analizada por Jorge Sainz, subdirector general de Investigación del gobierno de Madrid, la Comunidad que cuenta con más universidades acreditadas como campus de excelencia internacional: esta figura puede permitir competir a algunas universidades europeas con las mejores del mundo. Para valorarla, sitúa la reciente experiencia española en el contexto de los casos francés y alemán.

Finalmente, Manuel Martínez Neira reflexiona sobre algunas cuestiones referidas a los contenidos de la enseñanza. Se trata de preguntarnos sobre si la modernización que supone el proceso de Bolonia ha tenido en cuenta, más allá de las exigencias del mercado, las necesidades de la convivencia. Con este objetivo se aborda algunos aspectos referidos a la enseñanza del derecho a la luz del Estado constitucional.

**Manuel Martínez Neira**  
Coordinador del número.

**Referencias:**

La versión española del texto de la *Magna Charta Universitatum* puede consultarse en [www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf)

El texto del *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea* (el denominado *Convenio de Lisboa*) está disponible en [unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf#page=37](http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf#page=37)

La *Declaración de la Sorbona* se encuentra en [www.eees.es/pdf/Sorbona\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf). En esa misma web tenemos la *Declaración de Bolonia* [www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf) y los sucesivos comunicados de Praga, Berlín, Bergen, Londres y Lovaina, los dos últimos sólo en inglés. La *Declaración Budapest-Viena* puede verse en [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf).

A rectangular button with a thin border and the text "Imprimir" centered inside.

## Circunstancia. Año VIII - N° 23 - Septiembre 2010

### Artículos

---

Para consultar un artículo, selecciónalo en el **menú de la derecha**.

- *¿Quo vadis universitas? El futuro de la Universidad y su patrimonio inmaterial.*  
Gian Paolo Brizzi.
- *Sobre la nueva enseñanza del derecho ¿Qué hacemos con el estado constitucional?*  
Manuel Martínez Neira.
- *Excelencia, calidad y las universidades imaginarias.*  
Jorge Sainz González.

Imprimir

# Circunstancia. Año VIII - N° 23 - Septiembre 2010

## Artículos

---

### ¿QUO VADIS UNIVERSITAS? EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD Y SU PATRIMONIO INMATERIAL

Gian Paolo Brizzi

---

[Resumen-Palabras clave](#) / [Abstract-Keywords](#)

El 18 de septiembre de 1988 en la Piazza Maggiore de Bolonia, los rectores de las más antiguas universidades europeas suscribieron la *Magna Charta Universitatum*, un documento que señalaba los principios esenciales que debían inspirar la *mission* de las universidades y guiar su actividad. La *Charta* contenía numerosos auspicios que recordaban algunas experiencias que caracterizaron los primeros siglos de la vida de la institución: se hacía una referencia al medioevo, con la esperanza de lograr la validez universal de los títulos académicos, y de incrementar la movilidad de maestros y estudiantes; de la época humanista se valoraba una cultura que había superado divisiones geográficas o políticas, y se proponía como modelo del cual sacar una lección útil para favorecer la interacción entre culturas nacionales que con frecuencia habían cultivado la autarquía. Puede observarse sin embargo que la defensa de la libertad de enseñanza y de investigación, repetidamente mencionada en la *Magna Charta*, o la independencia moral y científica de las universidades frente a cualquier poder político y económico, entronca más con instancias propias de los *philosophes* o del espíritu que tras la segunda guerra mundial animó el renacimiento de un diálogo superador de los nacionalismos, que con el sentir común del hombre medieval y de los humanistas. Más significativo resulta el hecho de que esos ideales, a los que se quería atribuir un valor universal, eran asumidos como propios por centenares de rectores de 78 países distintos, distribuidos en los cinco continentes. Entre los suscriptores encontramos representadas universidades que no tenían más de veinte años de vida, y sin embargo el fuerte reclamo de la tradición, de una historia común en la cual todas las universidades –aún con las inevitables diferencias de sus respectivos itinerarios– querían reconocerse, indica la voluntad de subrayar un ligamen ideal, de considerarse parte de una comunidad académica cuyas raíces se remontan a los lejanos siglos del medioevo.

Partiendo del ejemplo propuesto, podemos decir que la idea de universidad compartida por gran parte del mundo académico puede referirse a una suerte de *koiné* desarrollada a lo largo de los siglos entorno a valores espirituales esenciales, a raíces culturales comunes y a factores identitarios compartidos madurados en las antiguas escuelas, y hoy reivindicados en nombre de una común progenie. La intención de los redactores de la *Magna Charta* no tenía por objeto recordar una noble descendencia imaginando genealogías imposibles, sino preservar contra toda posible distorsión los caracteres originarios de las universidades que todavía hoy gozan de gran actualidad. Para afrontar la historia de las universidades a la luz de los problemas actuales, hay que abandonar el espíritu apologético que con frecuencia ha connotado la historiografía universitaria, renovando los estudios con la conciencia de que la historia de esta institución puede ofrecer respuestas válidas para orientar la acción de cuantos tienen responsabilidades de gobierno, académico o político, a la luz de los problemas y de los interrogantes que hoy nos interesan.

Jacques Le Goff ha observado que “el gran principio revolucionario de las universidades es de orden social, científico e intelectual”. En una sociedad basada en la inmutabilidad de los papeles sociales, las escuelas universitarias introdujeron una vía de promoción que no derivaba del ejercicio de un poder o de la pertenencia a una casta sino de los propios méritos individuales, un principio que será descubierto siglos después como fundamento ideológico de la época burguesa. También el principio, hoy considerado irrenunciable en todo ordenamiento constitucional, de la necesidad de garantizar a todos con “capacidad y mérito” el acceso a los más altos grados de los estudios, había encontrado ya una solución positiva, aunque cuantitativamente limitada, en las antiguas universidades con la creación de colegios, la distribución de ayudas económicas, la caridad privada o institucionalizada; dado el convencimiento de que el saber, don de Dios, debía ser accesible a todos. Todo el sistema docente reposaba además sobre un principio de selección que se servía de un método nuevo, al menos para Europa: el examen. Servía para certificar el grado de conocimiento alcanzado por cada uno, la posesión de los saberes que le conferían la posibilidad de enseñar *ubique*, en todas partes.

“L’université est batie en hommes”, escribía en el siglo XVI Etienne Pasquier, conocido jurista francés, subrayando de tal manera cómo el carácter corporativo que unía en un pacto a los hombres de las universidades prevalecía sobre el carácter público de las escuelas, sobre los ordenamientos que habían transformado las primeras espontáneas agregaciones de maestros y discípulos en una institución que podía expedir títulos académicos cuya legitimidad era reconocida universalmente. Debemos retroceder algunos siglos para encontrar los antecedentes, partiendo de Bolonia, la ciudad que albergó por vez primera el encuentro entre los que querían aprender un saber nuevo elaborado sobre un saber antiguo, el derecho romano, y los primeros maestros: se trataba entonces de una relación directa, de naturaleza privada, sancionada por un pacto o por un contrato formal. Después, el privilegio imperial que Federico I concedió en 1155 vino a conferir dignidad jurídica a estudiantes y maestros de ese nuevo tipo de escuela: la tutela imperial rápidamente incluida en el código de leyes del Imperio era reconocida a cuantos “*amore scientiae facti sunt exules*”, es decir a los que por amor a la ciencia abandonaban la patria, y reconocía implícitamente el valor social que esas escuelas estaban asumiendo en el desarrollo de la civilización de su tiempo.

Es inútil subrayar el valor que conserva hoy esa tutela imperial dirigida a la salvaguardia de la movilidad de los intelectuales: es obvio que la comunicación, el viaje entre culturas y lenguas distintas constituye el motor más eficaz para establecer un substrato común al desarrollo de la civilización europea.

Las escuelas de Bolonia, como las primeras universidades medievales de Occidente (de París a Oxford, de Montpellier a Salamanca), presentan trazos completamente originales respecto a las experiencias precedentes: aún diferenciándose de cuanto había existido antes y en otros lugares, las nuevas escuelas se servían de la herencia de una tradición cultural ininterrumpida, aunque filtrada por distintos mediadores, que remitía a las obras de los grandes filósofos griegos, a Platón y Aristóteles, a los intérpretes latinos de su pensamiento, a los teóricos y pedagogos del Bajo Imperio y a la obra de conciliación de esa cultura con la Revelación cristiana (Jacques Verger).

Pero se diferenciaban por algunas prácticas fundamentales que se referían a los contenidos de la enseñanza que no se mantenían inmutables, comparándose y acogiendo saberes a través de otras tradiciones culturales y destruyendo la misma razón de ser que legitimaba la transmisión del conocimiento. Los fines no se condensaban ya en el destino ultraterreno perseguido por las comunidades monásticas (benedictinos, cluniacenses, cistercienses), dedicadas tanto a aliviar las fatigas y los sufrimientos de la vida terrena de las poblaciones como a realizar actividades intelectuales dirigidas a celebrar la mayor gloria de Dios. Dentro de una biblioteca o de un *scriptorium*, en el silencio prescrito para subrayar el carácter sagrado, litúrgico, del trabajo, generaciones de monjes se habían sucedido perpetuando los escritos de los Padres de la Iglesia, escritos hagiográficos pero también las obras de Beda el Venerable, de Isidoro de Sevilla, Rábano Mauro, Hugo de San Víctor, referencias indispensables para orientarse en el mar de la sabiduría medieval, como también obras de autores paganos, griegos y latinos, y las de los comentaristas árabes de Aristóteles. Gracias a ello los tesoros de la tradición cultural de Occidente pudieron alimentar, a través de las escuelas universitarias, algunas características vitales del mismo mundo del que los monasterios aislaban a sus monjes.

El periodo de los orígenes de las escuelas universitarias estuvo caracterizado también por la superación del tradicional modelo de escuela entonces existente dirigido a la formación de novicios, clérigos. Las exigencias de la naciente civilización urbana dictaron nuevas orientaciones y objetivos a la oferta de instrucción, así el patrimonio cultural surgido de los *scriptoria* pierde su carácter sagrado e intangible, convirtiéndose en sistema organizado y compacto de conocimiento racional, utilizado por los hombres y sobre todo comunicado a los hombres, para satisfacer un deseo de conocimiento en continua expansión; y también esto constituyó un elemento de ruptura con el pasado.

Hubo que esperar a que madurasen algunas condiciones para estabilizar esas primeras experiencias, transformando los trazos peculiares de cada una en instituciones estables y asimilables entre sí. Para ello se forjó un concepto jurídico, *studium generale*, que hacía referencia a una escuela dotada de un privilegio conferido por una autoridad de naturaleza universal (el papa, el emperador o ambos) y a cuyos miembros, en virtud de tal privilegio, se reconocían determinados derechos, entre los cuales estaba la *licentia ubique docendi* que diferenciaba un Estudio general de cualquier otra escuela donde se enseñasen las ciencias superiores.

Las universidades del medioevo presentan otros elementos de interés para quien hoy persigue el proyecto de un sistema universitario europeo lo más uniforme posible: la lengua, los problemas científicos, las *auctoritates*, la misma organización de la vida universitaria eran en gran medida idénticos, como también la docencia, basada sobre un método, la escolástica, guiado por el rigor de los procedimientos racionales (*lectio, quaestio disputata*) y esto incentivaba la movilidad de los intelectuales, reforzaba la unidad de la civilización occidental del medioevo y favorecía el papel de las élites intelectuales dentro de la Iglesia y de las estructuras estatales. Consciente del papel que la posesión del saber había adquirido, Boecio de Dacia, filósofo del siglo XIII, se atreve a afirmar: "El intelectual es más que un príncipe, más que un rey", un juicio ciertamente excesivo pero recordemos como el *Studium*, junto al *Imperium* y al *Sacerdotium*, uno de los tres pilares de la sociedad medieval, un poder institucionalizado, no residual para comprender el desarrollo de la civilización occidental.

La imagen hasta aquí trazada, de una institución viva que produce y difunde una cultura que –a pesar de la diversidad de las declinaciones de cada escuela o de cada maestro– compartía los principios de la propia legitimación y de la propia razón de ser, es una realidad que va lentamente modificándose en el contexto de las fuertes transformaciones que caracterizan el paso del medioevo al renacimiento.

En un pequeño y denso libro editado hace 40 años, Pietro Piovani puso en duda totalmente los elementos de continuidad de la institución universitaria: desarrollaba su reflexión partiendo de la filosofía de la cultura y sostenía que la institución existente en el siglo XX no tenían nada en común con la medieval, que la línea de continuidad se había interrumpido con el declive de la gran Escolástica. Ciertamente el humanismo abrió una nueva fase, con elementos de discontinuidad y momentos abiertamente conflictivos, baste recordar a este respecto la obra de Rabelais. La introducción de nuevos saberes, descubiertos al investigar los siglos de la época clásica, ampliaron el elenco de las *auctoritates*, renovaron los métodos de estudio y algunos ámbitos del saber, como la lógica o el derecho, pero no destruyeron la estructura de la institución e incluso muchos humanistas se dejaron absorber lentamente por ella. Gracias al magisterio de algunas figuras ejemplares que ejercieron en las aulas universitarias –desde Manuel Crisoloras a Lorenzo Valla o a Francesco Filelfo–, el nuevo saber alcanzó distintos territorios europeos: en ese sentido, el humanista holandés Rodolfo Agrícola recordaba la lección del "padre nuestro Guarino" (G. Veronese) aprendida en las aulas del Estudio de Ferrara y transmitida a través de sus discípulos "a toda Italia, al mundo entero". El carácter transnacional de la cultura humanista actuó como fuerza centrífuga, constituyó un motor potente que llegó a prolongar la circulación de escolares y maestros hasta la mitad del siglo XVII.

Aunque la estructura tradicional del saber universitario fue dañada por el humanismo, las escuelas universitarias permanecieron como punto de referencia de una demanda de instrucción que surgía de la sociedad en términos constantemente crecientes: en la primera edad moderna se duplicó el número de las sedes universitarias, respecto a las creadas a lo largo del medioevo y el modelo universitario fue exportado al nuevo mundo: a México y Lima (1551). Con la multiplicación de las sedes aparece el problema correlativo de los recursos económicos, que comprometió a los soberanos de las grandes monarquías, los señores territoriales, los Estados ciudadanos. "Ninguna obra sería más digna del papa y del emperador que una buena reforma de las universidades" escribió Lutero, pero enseguida confió toda esperanza de reforma a los consejos ciudadanos y a los señores territoriales, remarcando así los cambios que se estaban produciendo en las estructuras políticas y eclesiásticas. Los maestros

de la Reforma salieron de las aulas universitarias, de Wittenberg y de Ginebra, y algunas de ellas se convirtieron en sedes privilegiadas del control de la ortodoxia y en núcleo de la vida intelectual, reforzando con esto también la relación entre los estados confesionales y la universidad. No fue distinta la situación en el área católica, como se hace evidente por la rápida multiplicación de los colegios de la Compañía de Jesús, muchos de los cuales podían actuar, sirviéndose de un derecho académico paralelo al derecho común, como universidades completas.

En este contexto histórico toma cuerpo una idea de universidad madurada por las necesidades de la propia sociedad, alternativa y extraña a la que los hombres de las universidades continuaban alimentando al describir el *orbis academicus* como una realidad autónoma, autosuficiente, preparada quizás para acoger a los científicos que actuaban en las academias, diseñando una ideal *république des lettres*.

El comienzo de esta concepción de la función pública de la universidad podemos situarlo en la asunción del control de la institución por parte del poder político, que ya podemos apreciar en algunas disposiciones del siglo XIII, pero fue el creciente interés que los soberanos y poderes territoriales ejercieron sobre las escuelas universitarias y sobre los maestros a partir de la primera edad moderna lo que produjo la progresiva implantación del punto de vista externo. La originaria función de autosuficiencia insita en el carácter corporativo de las universidades se transformó rápidamente en un contexto que acusa el declive de los poderes universales, y la afirmación del principio de que la creación de nuevas escuelas y su control pertenecía a los *iura Principis*. Cambió también la *mission* que la sociedad y los poderes políticos asignaron a las universidades: ya no instituciones dedicadas a la autoproducción, escuelas que formaban maestros para perpetuarse o para dar vida a otras escuelas, sino lugares donde se dispensaban saberes útiles para el ejercicio de funciones dentro de unas estructuras estatales cada vez más complejas y articuladas, para las necesidades crecientes de cuerpos profesionales que reclamaban un sólido conocimiento teórico antes de todo ejercicio práctico.

Las medidas proteccionistas asumidas por los soberanos, constituyeron una primera y concreta actuación para reivindicar el control sobre las escuelas, pero no faltaron acciones más directas, como el Collège des Quatre-Nations, dispuesto por el cardenal Mazarino para seleccionar a los capaces y reforzar el pacto de fidelidad entre el soberano y los súbditos.

Para provocar el debilitamiento de la estructura originaria de las universidades fue igualmente decisivo el impacto producido por la revolución científica del siglo XVII sobre los contenidos y la ordenación de los distintos saberes, cada vez más especializados y alejados del universo de conocimientos que encerraba toda la sabiduría, que se declinaba según las circunstancias en función de la coyuntura y del contexto en el cual iba definiéndose, y se desarrollaba en relación a exigencias particulares. No sólo las academias científicas se proponen como nuevo centro de la investigación más innovadora, también maduraron cambios espirituales capaces de influir profundamente en la historia de la cultura europea que afectaron a la organización docente, a los métodos de enseñanza, a los planes de estudio. Paul Hazard describe eficazmente el paso de la cultura de la época barroca a la de la ilustración, esa "crisis de la conciencia europea" que produce un decidido cambio de la mentalidad tradicional, anticipando la incipiente revolución cultural de la época de las Luces: "la mayor parte de los franceses compartían la opinión de Bossuet y de improviso pensaban como Voltaire". El dogma laico de la primacía de la razón permitió la revalorización y el despegue de esos desarrollos científicos repetidamente obstaculizados por el latente conflicto entre teología y ciencia –desde la "revolución copernicana" a los estudios de Galileo y de Kepler–, mientras el triunfo del método cartesiano abrió el camino a las etapas sucesivas de la historia de la ciencia ilustradas por Isaac Newton y por Immanuel Kant. A lo largo de los siglos XVII y XVIII crecieron las escuelas orientadas a formar competencias profesionales precisas, como en el caso de las escuelas técnicas para ingenieros militares o civiles, las de veterinarios o también la multitud de escuelas o academias militares, concurrendo, aunque indirectamente en un primer momento, a delinear transformaciones significativas respecto a los tradicionales planes de estudio de las universidades, favoreciendo una experiencia que se reveló enseguida muy útil para las reformas universitarias promovidas a lo largo del siglo XVIII, cuando apareció en escena una nueva figura de intelectual que rechazaba los esquemas del conformismo docente y reivindicaba la *libertas philosophandi*, es decir la independencia de la investigación.

También en el siglo XVIII empezaron a aparecer cada vez con mayor frecuencia manuales universitarios en las distintas lenguas nacionales; un espíritu de decidida renovación se manifestó en las universidades de más reciente constitución como Halle o Gotinga; se introdujeron nuevos saberes, y aparecen por todos sitios memorias, informes, proyectos, encuestas, reflexiones sobre el estado de las universidades que preceden y acompañan las reformas universitarias, guiadas por hombres como Francesco d'Aguirre, Gerlach Adam von Münchhausen, Francisco de Lemos o Johann Adam Ickstatt.

Entre las líneas comunes a los distintos planes de reforma se vislumbra una clara voluntad de intervenir sobre los *curricula*, enriqueciendo la oferta docente con la inclusión de nuevas disciplinas que reflejaban los desarrollos en curso en el sector de la investigación científica (farmacología, hidrología, química, química médica, fisiología, cirugía, lenguas orientales, ciencias de la administración, historia del derecho, estadística, física experimental, etc.) y a través de la creación de nuevas estructuras docentes (bibliotecas, observatorios astronómicos, jardines botánicos, teatros anatómicos, colecciones científicas) necesarias para la formación especializada que cada vez más recaía sobre las universidades.

El vínculo cada vez más estrecho entre las universidades y los soberanos las incluye de manera definitiva entre las instituciones públicas, adaptando su funcionamiento al interés más amplio e impersonal del Estado.

El conjunto de estas transformaciones llevaba a Piovani a ver la matriz de las universidades del siglo XX como hija del modelo universitario de Wilhelm von Humboldt, de hecho sustancialmente extrañas a la universidad de los orígenes, desaparecida con el declive de la Escolástica. Más allá del análisis y de las conclusiones a las que llegó Piovani, para el historiador resulta evidente como se creó otro, bien distinto punto de referencia del mundo universitario, diferente y a veces en conflicto, al menos ideal, con la concepción de universidad que se continuaba profesando dentro del mundo académico: baste recordar cómo muchas universidades en plena época de las reformas se empeñaron en estudiar sus propios orígenes casi para reivindicar una ideal línea de continuidad.

La época de los nacionalismos se alimentó de valores identitarios diferentes, la autarquía cultural influyó también en las universidades, la lengua franca –el latín– estaba en decadencia, y las originarias medidas proteccionistas de los soberanos se tradujeron en falta de reconocimiento de los títulos de estudio obtenidos en el extranjero mientras la presión de los grupos profesionales condicionaba cada vez más los *curricula* universitarios. Los grandes congresos científicos internacionales fueron una de las pocas vías que quedaron abiertas en el mundo de la ciencia. Pero como se ha dicho, tras el gran conflicto mundial se volvió a mirar hacia el pasado remoto, a buscar el alma de las universidades en su historia más antigua, en sus raíces comunes.

Después de permanecer separadas casi dos siglos, las instituciones universitarias que se encontraron entonces parecían extrañas por muchos aspectos. Incluso su lenguaje, en el sentido pleno del término, no era ya el mismo: las naciones y los nacionalismos habían dado vida a una pluralidad de modelos universitarios. Las peculiaridades nacionales se habían fundido con datos históricos de distinta naturaleza para dar vida en cada caso a realidades heterogéneas, el común modelo originario se había fundido en unos casos con la *ratio studiorum* de los jesuitas, en otros con la reforma protestante de Melantone, o con el espíritu reformista de la época de las Luces o con la reforma del humanismo clásico de Wilhelm von Humboldt.

Para restablecer una red de relaciones abierta a las universidades de todo el continente no podía pensarse en renovar la tradición del medioevo, caracterizada por la libertad y por la libre circulación de enseñantes y estudiantes, como si nada hubiera sucedido entre tanto: "Era necesario encontrar caminos inéditos para que surgieran nuevas relaciones entre los contrafuertes de la autarquía espiritual de las diferentes naciones" (Hans Albert Steger). Tras la segunda guerra mundial emergió un nuevo espíritu que se sirvió de las lecciones del pasado, la de las universidades medievales o la diseñada por Humboldt, reintroduciendo en el debate sobre el modelo de universidad a proyectar para la Europa de la posguerra la noción de "dominio reservado, independiente del Estado" ("Staatsfreier Raum": Karl Jaspers), condición necesaria para que las universidades pudiesen retomar el papel sostenido durante siglos.

Siguió un camino largo y complejo que podemos sintetizar refiriéndonos al nacimiento de organismos internacionales y formas de colaboración dirigidas a abatir las barreras que habían hecho pagar un alto precio en vidas humanas a los países europeos: el nacimiento de la Conferencia de rectores europeos, el Coimbra Group, los proyectos Erasmus y Marco Polo, la misma *Magna Charta*, la reordenación de los itinerarios formativos sancionados por el denominado *Bologna Process*, que constituye hoy el punto de llegada y de partida para experimentar a escala europea la posibilidad de uniformar el desarrollo de los *curricula*.

Pero ¿qué queda hoy en la práctica de ese patrimonio de experiencias prácticas y de principios ideales a los cuales está ligada la imagen y la función de esta institución ya milenaria? ¿En qué medida la atención a sus orígenes no se reduce a una remisión nostálgica? ¿Qué sugerencias podemos extraer de su historia para guiar nuestra acción?

Hoy, como se ha dicho, sobrevive un ligamen ideal con la que fue la universidad de los primeros siglos, a la cual continuamos refiriéndonos para sacar sugerencias útiles casi para recrear artificialmente las condiciones que hicieron de las universidades un pilar de la identidad europea. Contemporáneamente sobre las universidades recaen múltiples esperanzas y se les asignan funciones no siempre entre ellas compatibles: investigación científica, desarrollo del espíritu crítico, preparación especializada para el desempeño profesional, "cosas distintas, articulables, pero no acumulables" (Nicola Matteucci). La misma formación profesional, cada vez más especializada, constituye la deriva de tal proceso que restringe a espacios cada vez más estrechos la formación intelectual que debe quedar en el centro de la *mission* de la universidad.

El auspicio de Karl Jaspers, la necesidad de una real autonomía de las universidades, parece hoy una necesidad inderogable para que pueda ejercitar nuevamente una función constitucional frente a otros poderes (Paolo Prodi), sustrayéndose a todo intento de hacer del *studium* un instrumento subordinado a cualquier poder externo.

[Volver](#)

---

### Resumen:

El artículo examina los proyectos de configuración para el futuro de las universidades europeas (por ejemplo, Erasmus, proceso de Bolonia), basándose en la experiencia del pasado de una institución que inicia ahora su décimo siglo de existencia. Brizzi realiza un resumen de la historia de las universidades desde su origen, haciendo hincapié en su originalidad y su papel en el desarrollo científico, intelectual y social de Europa, como una tercera potencia, junto con el estado y la iglesia. En cuanto a la edad moderna, el autor analiza los principales factores que cambian la naturaleza originalmente homogénea de escuelas universitarias. El Humanismo, la fragmentación del cristianismo, el Renacimiento de la ciencia en el siglo XVII y la Ilustración en el XVIII produjeron toda una variedad de reacciones que se acentuaron aún más por el declive de los poderes universales del imperio y el papado. Fue sólo después de la Segunda Guerra Mundial cuando las universidades se encargaron de calmar las divisiones producidas por los nacionalismos en la Historia de Europa y se promovió un nuevo examen de las experiencias de las primeras universidades como fuente para los proyectos de las futuras universidades.

### Palabras clave:

Historia de las universidades, historia de las ideas, docencia, historia de las instituciones, investigación científica.

### Abstract:

The projects shaping the future of European universities, (e.g. Erasmus, Bologna Process), draw on lessons from the past of an institution now entering its tenth century of existence. Brizzi gives an overview of its history from its origins, stressing its originality and role in the scientific, intellectual and social development of Europe as a third power together with state and church. Turning to the modern age, the author looks at the main factors

changing the originally homogeneous nature of university schools. Humanism, the fragmentation of Christianity, the 17th century revival of science and the 18th century Enlightenment all produced a variety of reactions which were further accentuated by the decline of the universal powers of empire and papacy. It was only after World War II that universities were entrusted with healing the rifts caused by the age of nationalism in the history of Europe and there was a re-examination of the experiences of the early age of universities as a source of indications for future choices.

**Keywords:**

History of universities, History of Ideas, Scholastic, History of institution, Scientific research.

[Volver](#)

## Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

### Artículos

---

#### SOBRE LA NUEVA ENSEÑANZA DEL DERECHO ¿QUÉ HACEMOS CON EL ESTADO CONSTITUCIONAL?

Manuel Martínez Neira

---

[Resumen-Palabras clave](#) / [Abstract-Keywords](#)

Con la construcción del Espacio europeo de educación superior (EEES) asistimos a la mayor transformación que ha sufrido la universidad española desde la revolución liberal, es decir desde las reformas que se sucedieron a partir de 1845. Los cambios afectan a los ciclos formativos (estructura y contenido), a los programas o planes docentes, al método pedagógico (seminarios, tutorías y evaluación), a la acreditación profesional, a la autonomía, a los espacios destinados tradicionalmente a la transmisión del conocimiento, al calendario, a la financiación, a la lengua de enseñanza (inglés)... No todas estas novedades pertenecen de manera estricta a este proceso de homogenización, en muchos casos se deben a las nuevas tecnologías, a los cambios experimentados en las enseñanzas medias, a la evolución del sistema productivo. Eran cuestiones que estaban sobre la mesa y que la perspectiva europea ha empujado a resolver. El resultado es una nueva definición del oficio universitario.

Sobre esa nueva universidad gravita a nivel estatal la Estrategia Universidad 2015 (EU2015) que concreta la Agenda Europea de Modernización de las Universidades. Se trata de una iniciativa del Gobierno de España encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los correspondientes sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un Sistema Universitario Español. Tiene como eje el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación.

Seguramente todo lo que está pasando pueda sintetizarse de la siguiente forma: "la universidad ya no es un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, exigente y competitivo que requiere continuas e importantes inversiones" (Skilbeck, p. 29).

Ante este escenario pueden sorprender (por la diferencia de su planteamiento) las siguientes palabras del secretario general de universidades, Márius Rubiralta: "Desde el punto de vista de la educación, la cuestión clave es cómo hacer realidad el paradigma que formulaba Jacques Delors (en su etapa de presidente de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la Unesco) de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Hasta ahora, los planes de estudio universitarios se centraban casi únicamente en el primero y parcialmente en el segundo de esos objetivos. Ir más allá de estos límites constituye el futuro de la educación universitaria" (Campus 561, *El Mundo* 18 nov. 2009).

Ir más allá, es decir abordar el tercer y cuarto objetivo en los planes de estudio universitarios: aprender a convivir y aprender a ser. Son cuestiones que con frecuencia se olvidan cuando hablamos de la modernización de esta institución. Y son cuestiones complejas que pueden abordarse desde distintas perspectivas. Entre ellas, quería centrarme en un aspecto sobre el que ha llamado la atención recientemente Bartolomé Clavero: el contenido de la enseñanza, de la jurídica, en relación con el Estado constitucional. (Clavero 203-216)

El enorme esfuerzo que ha hecho la universidad española en los últimos tres años para renovar todos sus planes de estudio, ¿ha tenido en cuenta los objetivos antes indicados? En unos estudios como los jurídicos, ¿se han tenido presentes a la hora de seleccionar –con esa economía de la enseñanza de la que hablaba Ortega (*La misión de la universidad*)– lo que debía ser objeto de los programas propuestos y de las competencias pretendidas?

No se trata sólo de abordar el armazón de los nuevos planes, las materias incluidas y excluidas, la filosofía que de él se extrae. Aunque ya esto daría mucho que hablar, pues ha habido universidades que –cómodamente– se han limitado a recorrer la historia pasada (sustituyendo el plan de 1953 por otro muy parecido a los planes de 1965, como si la sociedad del desarrollismo español tuviera que ver con este mundo globalizado) y han confundido la formación general propia del grado con los estudios de máster. Se trata ahora, por el contrario, de analizar programas y contenidos para comprobar si se ha entendido el aprendizaje de la convivencia en una sociedad constitucional a la hora de realizar la reforma.

Veámoslo con detenimiento, utilizando la falsilla referida. En primer lugar, modernizar los estudios de derecho significa darse cuenta de los cambios esenciales que se han vivido en los últimos lustros en la sociedad y en su ordenamiento político y jurídico. Clavero parte de su propia experiencia e indica cómo la carrera que él estudió (1964) era en esencia la misma que podía estudiarse a finales del siglo XIX. Esto era así porque la instauración de la dictadura franquista no sólo necesitó

un cambio radical en el sistema político y el ordenamiento jurídico, sino también un giro pronunciado en los planes de estudios y en las formas de enseñanza del derecho, esto último conectándose con las prácticas y los estilos desarrollados a lo largo del siglo XIX y consolidados hacia finales del mismo (p. 205).

A lo largo del ochocientos (lo ha puesto de relieve con frecuencia Hespanha), lejos de lo que parecería lógico en un sistema supuestamente codificado, adquirió una importancia fundamental la figura del jurista y su obra que

vino a llamarse dogmática: "un tratamiento y reconstrucción doctrinal o jurisprudencial, tratamiento y reconstrucción que en el siglo XIX conllevaba una fuerte carga ideológica de carácter religioso, oligárquico y clasista" (Clavero, p. 205). Esto fue así, en un primer momento, por la falta de Código civil y, en un segundo momento, por la necesidad de legitimar un orden jurídico (es decir, social) crecientemente cuestionado. No es extraño que la crisis de ese orden coincida con la eclosión historiográfica y, en concreto, con el método histórico-jurídico (Martínez Neira): se buscaba en él una legitimación que no se encontraba de otra manera. Los liberales entendieron que la enseñanza del derecho

no sólo debía servir para formar profesionales en su campo, sino también para potenciar su valor social fundando el derecho en doctrinas y en historias, doctrinas e historias que le imprimieran la consistencia de la que por sí mismo, falto de bases propias, el derecho carecía. (Clavero, p. 206)

De ahí el relieve que tuvieron algunas materias como el derecho romano, la historia del derecho o el derecho político. Pero de ahí también –continúa Clavero– que las nuevas materias positivas (el derecho civil, el derecho mercantil, el derecho penal, el derecho procesal, el derecho administrativo, etcétera) construyeran

su llamada *parte general* con sus historias, doctrinas e ideologías distintivas, reduciéndose su materia positiva, su verdadera materia, a la llamada en consecuencia *parte especial*. El mismo derecho positivo o vigente tendía a reducirse a explicación o ilustración de unas teorías generales de cosecha doctrinal que intentaban marcar el sentido y el margen de la exégesis y el análisis de las normas. (Clavero, p. 206)

Ni estas materias de derecho positivo ni aquellas "formativas" lograban construir un sistema. Para comprenderlo mejor Clavero pone como ejemplo que la condición de la mujer era una variable para el derecho: "según la rama del derecho, así la condición de la mujer" (Clavero, p. 207). Esto fue posible por la ausencia de un fundamento común del derecho entero:

La inexistencia de un sistema político y un ordenamiento jurídico que pudieran fundarse en libertad y sostenerse por democracia era el factor por el que se hacía necesaria una concepción y una enseñanza del derecho trufadas de ideologías y doctrinas de otra índole, de índole ni constitucional ni democrática, que prestasen sustentación. (Clavero, p. 207)

Esta falta de sistema por la ausencia de un fundamento, o mejor por la existencia de distintos fundamentos (lo que aparece como debilidad), de intereses enfrentados y no compartidos (más o menos conscientemente), producía en la enseñanza una separación entre asignaturas "formativas" y partes generales, por un lado, y, por otro, el estudio exegético y analítico de las normas producidas o aceptadas por el Estado.

Este estado de cosas cristalizó a finales del siglo XIX. Después, la experiencia de la segunda República fue otra cosa (Martín), pero la dictadura franquista (que se decía antiliberal) recuperó aquellas prácticas y estilos liberales. De manera que lo dicho hasta ahora sobre la enseñanza del derecho puede trasladarse a los años sesenta del siglo XX, como ya se indicó.

El cambio vino con la Constitución, en nuestro caso en 1978. Pero se trata de un fenómeno general, al menos europeo. Lo ha recordado recientemente Gustavo Zagrebelsky: la Constitución (y sobre todo las normas de principio) realiza en el Estado constitucional una función análoga a la que realizaba la dogmática jurídica en el Estado preconstitucional (Zagrebelsky, p. 204). Y lo repite Clavero: "la Constitución ofrece al derecho y por tanto a su enseñanza el fundamento del que venía careciendo". Por eso, volviendo al ejemplo de la condición de la mujer, puede decir:

En virtud tanto del artículo 32 de la Constitución, el que se refiere a la "plena igualdad jurídica" entre hombre y mujer en el seno del matrimonio, como, y más todavía, del artículo 14, el del principio de no discriminación "por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social", no sólo debería revisarse todo lo que se predicaba de la condición de la mujer en todas las *partes generales* de todas las asignaturas, sino que, guardándose una misma consecuencia, debería construirse y enseñarse una nueva parte general para todo el derecho [...] (Clavero, pp. 210-211).

Una parte general fundada en el Estado constitucional: "una materia de bases constitucionales de todo el ordenamiento, uno de cuyos capítulos fundamentales, no el único desde luego, ha de ser el de la igualdad y no discriminación de ningún género entre las personas" (Clavero, p. 211). Eso es lo que ha cambiado (el paso de una dictadura a un Estado constitucional), eso es lo que hay que modernizar en la enseñanza del derecho. El Estado constitucional, recuerda Zagrebelsky, basado en la Constitución y en sus principios necesita que la propia ciencia jurídica comprenda que debe conceder espacio a una dimensión material de la justicia, alimentada con lo que expresa la dinámica cultural, por lo que ésta tiene de relevante para comprender los principios constitucionales. En este sentido puede hablarse de una *aculturación de la Constitución*. Pero debe valer también lo contrario. La Constitución no es solamente el término donde se reúnen los contenidos culturales de las batallas que se libran en otro lugar; es también una fuerza que debe comprometerse con esas batallas, aportando sus argumentos históricos y sus ideales para constitucionalizar la cultura. (Zagrebelsky, pp. 235-236) O como indica Clavero:

La Constitución no sólo trae bases estrictamente jurídicas, sino también morales y políticas. A partir de ella hay una moral y una política que interesan al derecho. Ya no guarda sentido el tradicional empeño en distinguirlo tanto de la moral como de la política. (Clavero, p. 211)

Pero, ¿ha entendido la ciencia jurídica el cambio que se ha operado? ¿Se ha producido éste desde el punto de vista docente? Tras la Constitución de 1978 vino la Ley de Reforma Universitaria (LRU). Conforme a la misma, un Consejo de Universidades tenía que proponer al Gobierno las directrices de los planes de estudios. En diseño de

éstos "la Facultad que debiera haberse mostrado particularmente sensible a la novedad de la Constitución, la de Derecho por supuesto, le dio la espalda" (Clavero, p. 214). Y el resultado fue un diseño "sustancialmente decimonónico y, en todo caso, preconstitucional, por no decir dictatorial" (Clavero, p. 214). La consecuencia (frente a la orteguiana economía de la enseñanza antes aludida) es evidente:

Los estudios de derecho siguen hipertrofiados con materias poco o nada pertinentes y con partes generales tampoco muy pertinentes de materias que sí lo son, pertinentes, pero que tampoco se distinguen entre sí de la forma más pertinente. La suma de todo esto es la de una carga excesiva de créditos para graduarse en derecho, para lograr el dominio y manejo de la materia jurídica y la incipiente especialización en el conocimiento más detallado de alguno de sus sectores con vistas a la opción profesional en cada caso, esto que debiera bastar para el grado en derecho. (Clavero, p. 214)

Ante el proceso de Bolonia, entender la trascendencia de la Constitución como forma de la convivencia, tal y como afirma Zagrebelsky (p. 131), supone afrontar la reforma (de la universidad en general y de los estudios jurídicos en concreto) con un planteamiento que trasciende la exclusividad de las razones del mercado, tal y como –citando a Delors– alentaba el secretario general de universidades.

[Volver](#)

#### REFERENCIAS:

Clavero, Bartolomé (2009), "Reflexión sobre la docencia del derecho en España", *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 12, 203-216.

Hespanha, António Manuel (2008), "Um poder um pouco mais que simbólico: juristas e legisladores em luta pelo poder de dizer o direito", *História do direito em perspectiva. Do antigo regime à modernidade*, ed. de Ricardo Marcelo Fonseca y Airton Cerqueira Leite Seelaender, Curitiba, Jurua.

Martín, Sebastián (2010), "Funciones del jurista y transformaciones del pensamiento jurídico-político español (1870-1945)", *Historia constitucional*, 11, 89-125.

Martínez Neira, Manuel (2008), "La historia como constitución. A propósito del nacimiento de una disciplina académica", *Entre la ética, la política y el derecho. Estudios en homenaje al profesor Gregorio Peces-Barba*, Madrid, Dykinson, 865-879.

Skilbeck, Malcolm (2001), *The University Challenged. A Review of International Trends and Issues with Particular Reference to Ireland*, Dublin, OECD.

Zagrebelsky, Gustavo (2008), *La legge e la sua giustizia. Tre capitoli di giustizia costituzionale*, Bologna, Il Mulino.

[Volver](#)

#### Resumen:

La construcción del Espacio europeo de educación superior supone la mayor transformación que ha experimentado la universidad española y afecta a múltiples aspectos de su configuración. El autor analiza si este proceso de modernización ha influido también en los contenidos de la enseñanza y en concreto de la jurídica asumiendo los postulados del Estado constitucional que rige nuestra sociedad. De esta manera la nueva educación superior asumiría premisas que irían más allá de las exigencias del mercado.

#### Palabras clave:

Proceso de Bolonia, Enseñanza del derecho, Estado constitucional.

#### Abstract:

The construction of the European Higher Education Area is the biggest transformation that has seen the Spanish university and affects many aspects of its configuration. The author analyzes whether this process of modernization has also influenced the content of teaching and in particular of legal assuming the postulates of constitutional rule that governs our society. In this way the new premises would assume that higher education would go beyond the requirements of the market.

#### Keywords:

Bologna Process, teaching Law, constitutional state.

[Volver](#)

Imprimir

# Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

## Artículos

---

### EXCELENCIA, CALIDAD Y LAS UNIVERSIDADES IMAGINARIAS.

Jorge Sainz González

---

[Resumen-Palabras clave](#) / [Abstract-Keywords](#)

#### Introducción

**La excelencia en el campus universitario**

**Formas de buscar la excelencia**

**El caso francés**

**El caso alemán**

**España: características**

**El Campus de Excelencia Internacional**

**Las lecciones**

Referencias

Notas

#### Introducción

Puede parecer que el llamado proceso de Bolonia ha llegado en este año a su fin. 2010 marcaba la fecha límite para la transición de las titulaciones en las universidades españolas y una vez ya iniciado el curso académico parece que todo el trabajo realizado ya ha rendido su fruto. Sin embargo este inicio de curso sólo es un primer paso que abre infinitas posibilidades al desarrollo de las universidades, a su estructura y a su futuro. Todos los universitarios tenemos, como tenía el Gran Kan ciudades en *Las Ciudades Invisibles* de Italo Calvino, una universidad en el pensamiento pero que, al igual que en la obra, todavía no está fundada o visitada. Sin embargo sí que podemos ver qué fuerzas están empujando a las actuales y ser parte del cambio. Bolonia, sin duda puede ser una de esas fuerzas.

El cambio en las titulaciones, la apertura al exterior, el incremento de la competencia por alumnos, la nueva estructura de los estudios son, probablemente, la parte más visible de este nuevo estado de las cosas. Sin embargo, todos estos cambios serán inútiles, sino se produce también una mudanza en la forma en la que la comunidad universitaria tiene que afrontar su propia estructura y, especialmente, el acceso y la distribución del conocimiento.

La Universidad como una institución aparece en este momento, y quizá por primera vez en su historia, incardinada dentro de la sociedad. Ha dejado de ser la cima del conocimiento, la torre de marfil de los pensadores. Se ha abierto a la población, a la economía, a las empresas, permitiendo de forma activa el intercambio de conocimiento entre ciudadanos y empresas con la creación de ciencia y conocimiento. La investigación sirve como base para la creación de riqueza y construye una sociedad moderna, favoreciendo su desarrollo en libertad, fomentando la creación de empleo y bienestar, la igualdad de oportunidades y la diversidad.

#### La excelencia en el campus universitario

La sociedad actual está basada en la generación y transmisión del conocimiento [\[1\]](#). Se ha producido un cambio en el que una revolución puramente tecnológica, la vinculada a las tecnologías de la información y la comunicación (las TIC, y especialmente Internet), dentro de un entorno social, económico, cultural e institucional, ha generado, como señala el profesor Castells, un nuevo paradigma [\[2\]](#), que como el autor señala, se caracteriza porque en él "[...] todos los procesos de la sociedad, de la política, de la guerra, de la economía pasan a verse afectados por la capacidad de procesar y distribuir[...] conocimiento de forma ubicua en el conjunto de la actividad humana.

La universidad es, de nuevo siguiendo a Castells, el primer aspecto de ese cambio cultural. Es la fuente de ese cambio y gracias a ella se ha podido seguir desarrollando la nueva sociedad. Los valores que la caracterizan: la excelencia, tecnomeritocracia, entendida como la cultura de la investigación por la investigación, la libre distribución del saber, han servido de base para el nuevo desarrollo y han mostrado las posibilidades del cambio al resto de los agentes.

Sin embargo estos valores no siempre están claros dentro de las mismas instituciones. La excelencia tiene que venir acompañada de otros factores como la diversidad en sus miembros, la flexibilidad de su gestión, la complementariedad del saber con su uso, la competencia como precursor y consecuencia de la excelencia, pero siempre vinculada a la responsabilidad con la sociedad que la acoge, una correcta dotación de infraestructuras complementada con la movilidad de la universidad y de sus miembros, etc. El resultado será la creación, a través de la investigación y la educación, de una referencia que sea capaz de atraer a investigadores, docentes, estudiantes y empresas a compartir el futuro y que resulte en un elemento dinamizador y creador de riqueza para la población.

Este cambio representa mejorar la formación que reciben los estudiantes. Ellos son el principal producto de la universidad y serán el capital humano que permitirá el avance tecnológico y la modernización de la sociedad. Para su adecuado desarrollo, para poder competir internacionalmente, necesitan unas condiciones relativamente obvias: infraestructuras de calidad, mejora en los estándares académicos y de investigación y mayor visibilidad internacional que permitan un mayor nivel de intercambios. Sin embargo no son siempre fáciles de obtener y las administraciones públicas europeas les han otorgado carta de objetivo que se considera primordial para asegurar el futuro [3]. Países como Francia, Alemania o España han designado programas para tratar de lograr esas metas y los resultados, como los métodos, son diversos.

En la siguiente sección describiremos por un lado la experiencia histórica española a la que uniremos la experiencia internacional en cuanto a los campus de excelencia. El objetivo es observar cuáles son las mejores prácticas para la búsqueda de esa excelencia en las universidades, analizando qué se ha buscado en Europa y cuáles han sido sus resultados, comparándolos y contemplando las distintas metas obtenidas. Después haremos un ejercicio de crítica de los mismos para finalmente tratar de presentar algunas conclusiones.

### Formas de buscar la excelencia

El presidente de la Universidad de Maastricht, el ex ministro holandés Joseph Ritzen señala en un reciente libro que las universidades europeas están perdiendo la batalla por el talento con las universidades americanas, ya que estas últimas se dan las condiciones de tipo institucional, especialmente en la gobernanza, en la implicación de la comunidad académica que no se dan en nuestro continente. La verdad que este comentario no es nuevo. Ramón y Cajal, refiriéndose a la universidad, señalaba en 1912 que "La producción del Hombre en Ciencia, como en toda actividad del espíritu, hallase rigurosamente condicionada por el medio físico y moral".

Construir estas oportunidades ha sido, pues, una constante en el mundo universitario. En un delicioso libro, Pablo Campos reseña la búsqueda que a principios del siglo pasado propuso Alfonso XIII a una comisión de profesionales destinados a construir la Universidad madrileña. El monarca planteaba la modernización de la universidad española, y la madrileña como su principal exponente, como una necesidad que debería ser la clave de su reinado. Debía transmitir el afán de la modernidad y del futuro que se esperaba como mejor.

El diseño de la actuación era impecable: conocer de primera mano y visitar los campus de las universidades más prestigiosas e influyentes del momento para así, inspirados en los principios de *La Misión de la Universidad* de Ortega y Gasset poder desarrollar una Ciudad Universitaria en el Campus de Moncloa que sirviese de acicate para el desarrollo y modernización del país [4].

De ese sueño de excelencia se pueden obtener lecciones como la importancia del respaldo institucional, la necesidad de una financiación suficiente, el afán por aprender de los mejores sin olvidar las propias características, la convicción en la necesidad en el cambio, la asunción de la transformación por todos los componentes de la sociedad y de la comunidad universitaria, la falta de prejuicios en la comparación. Esta lista, que sin ser exhaustiva, muestra alguno de los factores que son claves a la hora de construir un sueño como es el de un campus, una universidad, de excelencia.

En Europa esta necesidad de incrementar la competitividad de la educación superior ha estado presente en las autoridades políticas europeas. En los últimos años distintos países se han planteado modificaciones importantes en sus universidades de cara a incrementar su competitividad, ganar presencia internacional y mejorar en los rankings [5]. Las estrategias seguidas son distintas y merece la pena analizarlas por separado para ver su influencia sobre el resultado final en España.

### El caso francés

En febrero de 2008 se presentó en Francia la Operación Campus. La iniciativa se engloba dentro de la política desarrollada por el Presidente Sarkozy de fortalecer las instituciones educativas francesas con el fin de fortalecer la economía francesa, su reconocimiento internacional y recuperar el orgullo nacional.

Después de mayo del 68, a lo largo de la década de los 70, las universidades francesas cambiaron su forma de gestión, transformándose en lo que el *Times*, denominaba, "universidades democráticas masivas". Los nuevos sistemas, que se ajustaban a las posiciones ideológicas europeas de la época, se han visto claramente superados por los métodos gerenciales estadounidenses, basados en la gestión profesional, en la definición de objetivos cuantificables, la responsabilidad de los gestores, los incentivos evaluables para profesores, la colaboración entre la universidad y la empresa, etc.

La necesidad de introducir cambios para permitir universidades competitivas no se ha centrado sólo en la remodelación de los campus, también se aprobó en 2007 una nueva normativa sobre la independencia en la gestión de las universidades. En la misma se plantea que parte de los ingresos están vinculados a los resultados y la evolución de los mismos, siendo la agencia estatal de evaluación la encargada de estimar las metas alcanzadas. El objetivo final es conseguir a través de la implicación de las partes unos mejores resultados que se traduzcan en la competitividad de la investigación y de la educación superior en el país.

El proyecto, que está dotado generosamente, se estructura a partir de cuatro ejes. El primero se centra en la evaluación internacional, en régimen de competencia, de los proyectos científicos y académico. La evolución por pares no es desde luego una novedad en el mundo universitario, pero su importancia para la evolución de los campus destierra cualquier asomo de subjetividad en la concesión de los mismos y es poco habitual en las grandes inversiones públicas. Los aspectos a evaluar dentro del programa están referidos a la reputación científica, la capacidad de desarrollar centros de excelencia para la formación y objetivos de investigación, la traslación de la investigación, la apertura internacional y la explotación de la investigación.

El segundo factor está vinculado a una situación muy específica del patrimonio inmobiliario de las universidades francesas, especialmente de las más antiguas. Se plantea la racionalización del mismo, tratando de evitar la pasión por el ladrillo que también existe en el país vecino. El objetivo de esta mejor gestión se debe traducir directamente en el tercer eje; la revitalización de los campus universitarios como punto de encuentro, de

atracción de estudiantes internacionales, de creación de ideas y de culturas. Se plantea una universidad moderna, no constreñida a la educación sino a toda la vida de los universitarios.

Por último, el cuarto eje plantea que esa revitalización debe servir para la sociedad en la que está incurrida la universidad. El proyecto debe servir para apoyar el desarrollo y la revitalización del territorio donde está la universidad a través de la cooperación local. Por lo tanto también se favorece la agregación de centros que puedan reforzar su situación competitiva dentro de un área geográfica.

El aspecto más interesante es el de la financiación del proyecto. El compromiso de financiación está vinculado no sólo a fondos públicos, sino también a fondos procedentes de empresas. Electricite de France (EDF) colabora con 5.000 millones de euros a lo que se une el presupuesto anual de 1.000 millones del estado. Estos fondos no se reparten de forma alícuota en las universidades sino que se conceden como subvención a los mejores proyectos presentados. Las cantidades que se otorgan son suficientes para conseguir una transformación de la universidad beneficiaria.

Ejemplos de los resultados pueden ser la Universidad de Toulouse, Grenoble o Estrasburgo o, el último concedido el de París Cite. Este último representa la agregación de ocho centros dentro de los límites de París que incluye a universidades como la de la Sorbona, Descartes, Diderot, SciencesPo, etc. En total el proyecto agrupa a 120.000 alumnos. Para reforzar su posición competitiva la dotación recibida es de 200 millones de euros, lo que debe servir para que las universidades puedan actualizar y modernizar sus infraestructuras de cara a hacer del área capitalina un polo de atracción de estudiantes a nivel mundial.

Es todavía pronto para evaluar los resultados, pero en algunos casos se han visto efectos netamente positivos, y ya han afectado a la universidad francesa, que se plantea la competitividad como una parte clave de futuro.

### ***El caso alemán***

La iniciativa alemana es previa en el tiempo a la francesa y también ha influido significativamente en el plan Español. El Gobierno de coalición entre socialistas y verdes planteó en 2003 la necesidad de que al menos una universidad alemana tenía que estar presente en la cabeza de los rankings internacionales, copados en aquél, y en este, momento por centros anglosajones. Es importante reseñar, como plantea Tim Stuchtey, del Instituto Americano para Estudios Contemporáneos Alemanes, que por primera vez desde 1968 se plantea la palabra "elite" como el objetivo de una medida de apoyo gubernamental.

El planteamiento de la medida es ligeramente distinto al francés. Por un lado la selección y la gestión del proyecto corre a cargo de dos organizaciones científicas de prestigio, sin influencia políticas y reconocidas a nivel nacional por su imparcialidad y objetividad, el Deutsche Forschungsgemeinschaft (Comisión Mixta de la Asociación Alemana de Investigación) y el Wissenschaftsrats (el Consejo de Sabios). Los centros se encargaron de crear los paneles internacionales que evaluaron los proyectos presentados por las universidades y los centros de investigación. Las dos son las responsables de poner en manos de las universidades y centros de investigación las subvenciones que, por cuantía total de 1.900 millones de euros, que el gobierno alemán decidió dedicar a la medida.

Esta se estructura en tres líneas de financiación. La primera es la vinculada a la selección de nueve universidades, entre las que destacan la Ludwig-Maximilian, la de Berlín o la de Heildeberg. El objetivo es aumentar la visibilidad de estos centros a nivel internacional gracias a promover la excelencia de la investigación que realizan, potenciando el desarrollo de sus profesores e investigadores.

Por otro lado, y dentro del marco de Bolonia, se plantea la creación de una cuarentena de escuelas de postgrado destinadas a impulsar la competitividad de la educación alemana internacionalmente, reforzando la formación de los futuros científicos. La selección supondrá la dotación media de 1,2 millones de euros al año durante los 5 años del proyecto.

En último lugar se plantea la creación de treinta polos de excelencia compuestos por las principales universidades, centros de investigación (fundamentalmente Organismos Públicos de Investigación) y empresas innovadoras para que se potencie la investigación y la transferencia de la investigación a la empresa, creando y mejorando los canales ya existentes. La dotación para esta parte del proyecto es de 6,5 millones anuales durante el periodo.

Los resultados están siendo positivos. Los investigadores y las universidades reconocen que la financiación adicional está dinamizando las actuaciones de las universidades beneficiarias, tanto a nivel interno como en sus relaciones con otros centros alemanes e internacionales. Se han incrementado la cooperación con centros públicos y privados de investigación entre los que se incluyen las empresas. También ha servido para distinguir la calidad de las universidades.

La heterogeneidad del sistema universitario ha quedado en evidencia tras esta evaluación, apareciendo ante los ciudadanos las diferencias que existen entre los distintos centros. Esta diversidad se hará más evidente de cara al futuro no sólo en la financiación estatal, sino también en la privada y en la captación de talento. Estos efectos, más a largo plazo, ya se están empezando a ver y están siendo valorados positivamente por la sociedad.

De hecho el Gobierno alemán, de nuevo en colaboración con los distintos gobiernos regionales aprobó en 2009 una segunda fase del proyecto que termina, en su primera convocatoria, en 2012. En esta nueva fase se mantienen las principales características, especialmente en lo relativo a la evaluación y la caracterización de los proyectos financiables, pero se aumentan las cantidades que se pueden dedicar a los mismos, con una inversión total por parte del gobierno de 2.100 millones de euros.

### **España: características**

Los problemas de la universidad española son, en parte, parecidos a los de otras universidades continentales. El aumento del alumnado en las décadas de los 70 y los 80 estuvo acompañado por la descentralización del sistema educativo con las llegadas de las autonomías. En los 80 y especialmente en los 90 se inició la construcción de

nuevas universidades a lo largo de todo el territorio, apareciendo cerca de 80 centros que ofrecían en algunos casos estudios sin apenas demanda, mientras que otras instituciones seguían acaparando algunos estudios con una importante demanda. Este crecimiento también obligó a la contratación de docentes que en ocasiones no tenían su foco tan centrado en la investigación como podría esperarse. El resultado es la existencia de cerca de 80 universidades con desigual interés en la investigación, heterogéneas en cuanto alumnado y oferta académica. Los cambios sucesivos en la regulación universitaria (la LOU y la LOMLOU), con sistemas de elección de gestores que siguen apostando por cuadros poco profesionalizados.

Cuando la Ministra Garmendia presentó al iniciar su mandato el balance de la situación de nuestra universidad reconoció el efecto que acumulativamente habían tenido estas medidas sobre la misma. En primer problema es la falta de reconocimiento que tienen los centros de educación superior españoles en el extranjero. Mientras que en Latinoamérica todavía existe algo de ese prestigio, a excepción de honrosas excepciones, nuestro país no se plantea como un destino educativo de relevancia.

Por esta razón se necesitaba un cambio que estuviese ligado a la transformación que propone la reforma de Bolonia, consiguiendo que las universidades se centrasen de nuevo en la formación de profesionales para unas empresas que necesitan de ellos para poder competir internacionalmente en condiciones de igualdad, con una dedicación absoluta a la creación y difusión del conocimiento. Quizá este sea uno de los aspectos en los que la universidad española está más huérfana: la separación entre la academia y la empresa, con una brecha que perjudica el desarrollo y el crecimiento económico del país y que dificulta su identificación con la sociedad.

La universidad, planteaba la ministra, tiene que ser un referente para la educación del país. Sin embargo las universidades no sólo se pueden centrar en la educación, en primer lugar, porque la propia carrera de los académicos está vinculada a su capacidad investigadora, y en poco o ningún caso a la docente. Por otro lado los rankings internacionales también se centran fundamentalmente en la investigación para valorar a las distintas instituciones.

En España no se plantea, todavía, la idea de que existan universidades de elite. Cada universidad debe buscar su propio referente y su posicionamiento ya que se inserta en un mercado geográfico, social y económico distinto. La elección del mismo debe estar inserta dentro de la amplia autonomía de la que dispone, aunque de forma paralela también debe ser la de rendición de cuentas frente a la comunidad universitaria y a la sociedad que la financia.

Esto conlleva un cambio necesario, y que todavía no se ha producido en la gobernanza de las instituciones. Para ello se debe recurrir a una mayor eficiencia y profesionalización, una mayor implicación de los colectivos y una colaboración entre las distintas universidades. Este punto es especialmente importante ya que el proceso de creación de las universidades en los últimos 25 años ha hecho que se soslayasen muchas de las complementariedades entre centros de la misma región, provincia y ciudad, produciéndose situaciones ineficientes. La necesidad de coordinación entre centros es uno de los pasos que tiene todavía pendiente la universidad de cara a aumentar su competitividad y reforzar las propias estructuras para su crecimiento.

Un aspecto donde sí se ha producido un cambio importante en la universidad española es en su evaluación y monitorización. Los nuevos sistemas de promoción, evaluación y desarrollo de los profesionales, los centros, los estudios y las propias universidades han pasado a depender de la evaluación por pares. La aparición y consolidación de agencias como la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) y la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) y, en su caso, sus correspondientes autonómicos ha supuesto un paso adelante en la mejora de la competitividad que, sin embargo, todavía dista de estar totalmente aceptado [6].

Sin embargo el principal problema de la educación universitaria en España viene de su financiación. Los objetivos voluntaristas de definición de un nuevo modelo de financiación en coordinación con Comunidades y Universidades que planteó en 2008 la ministra Garmendia no sólo no se han desarrollado, ni tan siquiera se han formalizado. Tampoco se ha conseguido desarrollar incentivos correctos para el profesorado ni se han potenciado las becas de forma que resalten la excelencia del alumnado. La empresa sigue estando fuera del sistema de financiación universitario y la llegada de la crisis ha alejado más si cabe la expectativa de esta colaboración.

Los profesores Sainz y Sanz señalan que sólo algunas comunidades, como Madrid, se han atrevido a introducir una parte variable en las retribuciones de los profesores, que está en función de su desempeño investigador. Esta Comunidad ha impulsado también un modelo de financiación de las Universidades que estable un programa plurianual, en el que la distribución de fondos depende de unos objetivos claros y transparentes de docencia e investigación. El cambio de incentivos ha llevado a las universidades a elegir la forma de organizar su estructura, beneficiando el resultado final de cara a lograr una mejora de la financiación y crear los incentivos correctos de cara a lograr esa excelencia que tanto se busca.

Dentro de la estrategia planteada por la ministra Garmendia se formulaba un nuevo proyecto que realmente era diferente, por varias razones. En primer lugar porque parecía viable a las propias universidades y gestores. Tenía fijada una financiación tasada y clara, 150 millones de euros, tenía unos objetivos y un desarrollo lógico y estaba respaldado por el éxito de los planes francés y, sobre todo, alemán.

El plan quería crear sinergias para facilitar la creación de conocimiento, la formación, investigación y transferencia. Este desarrollo se planteaba a través de la colaboración de universidades, centros tecnológicos y empresas en áreas de excelencia. Obviamente, el proyecto debía contar con el respaldo de las Comunidades de las que dependen las universidades, y con el compromiso de financiación segura por parte del Gobierno. Con estos datos aparecía por primera vez, aunque todavía sin nombre el Campus de Excelencia Internacional.

### **El Campus de Excelencia Internacional**

Rápidamente la idea de Campus de Excelencia atrajo la atención de universidades y administraciones públicas. Su presentación en la primavera del 2009 a las Comunidades autónomas no dejó a nadie indiferente y consiguió que muchas universidades se planteasen, quizá por primera vez, su dirección estratégica.

El proyecto, que fue presentado como clave para la estrategia universitaria y de investigación del estado planteaba una dotación para ese ejercicio de 219 millones de euros para financiar diversas actuaciones entre las que había que destacar la mejora y creación de infraestructuras de I+D+i, el acondicionamiento de las universidades con viviendas universitarias y residencias de postgrado, la rehabilitación de edificios universitarios histórico-culturales en aquellos centros de mayor solera, la mejora de las instalaciones docentes, etc.

El proceso constaba de dos fases, una primera de preselección de los proyectos, donde se evaluaban aquellos proyectos que podrían competir por los resultados finales, mientras que otros que en su conjunto no eran merecedores de la categoría de excelencia, pero que si tenían actuaciones que eran merecedoras de una mención especial y financiación de la misma. En este caso se encontraron 13 actuaciones que recibieron una subvención media de 50.000 euros. Las 15 universidades preseleccionadas también recibirían financiación situada en torno a los 200.000 euros para completar el proyecto y realizar actuaciones vinculadas a la misma.

La concesión era decidida por dos paneles, uno formado por científicos de prestigio españoles (la primera fase) y el segundo, clave en la segunda fase, formado por científicos, gestores y personas de prestigio en el mundo académico internacional. La selección de los mismos la realiza el Ministerio de Ciencia e Innovación con la colaboración de las distintas comunidades autónomas.

Tras superar la primera fase los 15 proyectos preseleccionados se mejoraron y se presentaron al panel de expertos internacionales que seleccionaron las distintas categorías: la máxima nota es la Calificación Campus de Excelencia Internacional "CEI 2009", que se corresponde a lo que el ministerio denomina alto potencial para alcanzar el nivel de excelencia internacional una vez llevado a la práctica el proyecto, la segunda es el "CEI 2009 de ámbito regional", caracterizado por el alto potencial para alcanzar el nivel de excelencia regional una vez llevado a la práctica el proyecto y por último el Proyecto Prometedor CEI, donde se anima a realizar esfuerzos adicionales para obtener el potencial necesario al objeto de alcanzar el nivel de excelencia internacional al final del proyecto. Estas actuaciones se repartieron 150 millones de euros en préstamos para desarrollar sus proyectos. El detalle de las mismas se puede ver en las siguientes tablas.

### Calificación Campus de Excelencia Internacional "CEI 2009"

<i>Proyecto</i>	<i>Universidades</i>	<i>Dotación</i>
Barcelona Knowledge Campus	U. de Barcelona y U. Politécnica de Catalunya	21 M. €
Ciudad Universitaria de la Moncloa: Campus de Excelencia de la Comunidad de Madrid	U. Complutense de Madrid U. Politécnica de Madrid	21 M. €
Campus Carlos III	U. Carlos III de Madrid	10 M. €
UAB CEI: Apuesta por el Conocimiento y la Innovación	U. Autónoma de Barcelona	10 M. €
Campus de Excelencia Internacional UAM-CSIC	U. Autónoma de Madrid	11 M. €

### CEI 2009 de ámbito regional

<i>Proyecto</i>	<i>Universidades</i>	<i>Dotación</i>
Campus Agroalimentario	U. de Córdoba	7,5 M. €
Cantabria Campus Internacional	U. de Cantabria	7,6 M. €
Ad Futurum	U. de Oviedo	7,5 M. €
Campus Vida	U. de Santiago de Compostela	7,5 M. €

### Calificación Proyecto Prometedor CEI

<i>Proyecto</i>	<i>Universidades</i>	<i>Dotación</i>
Campus de Excelencia Internacional Cataluña Sur	U. Rovira i Virgili de Tarragona	4 M. €

Aristos: Pasión por la Excelencia	U. Ramon Llull	2 M. €
Campus UPF - Icaria Internacional	U. Pompeu Fabra	4 M. €
Campus Montegancedo: CEI Orientado a la Innovación Tecnológica	U. Politécnica de Madrid	4 M. €
Naunova/Ciudad Politécnica de la Innovación	U. de Valencia U. Politécnica de Valencia	8 M. €
Deusto Campus Mundus 2015	U. de Deusto	2 M. €
Campus Excelencia Internacional Granada	U. de Granada	4 M. €
Horizonte 2015	U. de Navarra	3 M. €
Universidad de Sevilla: Campus de Excelencia Internacional	U. de Sevilla	4 M. €

Además de la dotación para las universidades, se concedieron 50 millones de euros en subvenciones para I+D+i y Transferencia a 26 proyectos en los que colaboraban 30 universidades y que eran complementarias a las anteriores.

### Las lecciones

La idea es atractiva: se concede financiación a proyectos seleccionados competitivamente que van a permitir a los mejores llevar a cabo actuaciones que les van a permitir diferenciarse y competir en condiciones de igualdad con las mejores universidades internacionales. En España se prescinde de nuestro "café para todos" y se pasa al mérito como sistema de retribución, con un objetivo claramente basado en el futuro y en la mejora de la educación superior y de la investigación. Aunque la dotación no es equivalente a la de Alemania o Francia, si que representa un importante esfuerzo del Gobierno para apoyar a las universidades.

Sin embargo el proyecto no es comparable al de sus homólogos europeos. En primer lugar la financiación. De los 219 millones de euros sólo 59 lo son en concepto de subvención. El resto (150 millones de euros) es financiación otorgada vía préstamos que se tienen que devolver [7]. La devolución de estas cuantías requiere de un compromiso por parte de las distintas instituciones involucradas pero, en cualquier caso, supone una obligación para el futuro que va a gravar el desarrollo del campus.

Este es, sin duda, el principal problema de idea de Campus de Excelencia Español. La financiación se da a un proyecto, no a un plan de negocio empresarial. Tampoco se modifica el sistema de financiación de las universidades para que se pueda recompensar a los centros que tienen proyectos ganadores. Es cierto que en una situación financiera como la actual, cualquier financiación es bienvenida por las arcas universitarias, pero los proyectos tienen difícil conseguir financiación adicional que les permita continuar con el desarrollo del proyecto.

Este es un aspecto importante. El proyecto alemán genera financiación a lo largo de cinco años que permite una planificación continuada a las universidades y permite también la evaluación de los resultados. Esto hace que los beneficiarios sean conscientes y coparticipes del desarrollo y su involucración en el mismo sea mayor. En España se ha visto como algunas universidades de las beneficiarias sí que se han tomado la idea de campus de excelencia como un cambio radical en la estrategia de la universidad, mientras que otras, más centradas en el dinero, se lo han planteado como una forma de obtención financiación, no muy distinta a la que normalmente se recibe de la administración correspondiente.

En España no hay forma de evaluar cuál es su desarrollo ni cuál ha sido su éxito. La segunda convocatoria, que está evaluándose en este momento, y donde aparecerán nuevos campus de excelencia hace plantearse la retórica de cuántos campus de excelencia pueden realmente existir en España. En Alemania se plantearon 9 universidades, Francia inició su proyecto con 5. La proliferación de los mismos hará que probablemente se incrementen los números.

Volviendo a Calvino, puede pasar que al final haya demasiadas universidades que se vuelvan a crear, a imaginar, a soñar. El resultado será que de nuevo será difícil distinguir qué sueños son los que nos pueden llevar a un mejor futuro. La existencia de la excelencia se basa en el esfuerzo, en la diferenciación y en la mejora continuada. El proyecto de Campus de Excelencia en España tiene gran parte de los componentes necesarios para conseguir marcar una diferencia en la educación superior española, pero corre el peligro de banalizarse, de transformarse en uno más. España tiene que perder el miedo a que existan elites en la universidad, porque si está asegurada la equidad, entendida como la igualdad en las condiciones de acceso, sólo en ese caso nuestras instituciones podrán ofrecer la mejor educación, la mejor investigación factores claves para que España pueda ser futuro.

[Volver](#)

## Referencias

Calvino, I. (1972) *Las ciudades Invisibles*, Madrid, Gredos.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2002) *El viaje de la Utopía*, Madrid, Editorial Complutense.

Campos Calvo-Sotelo, P. (2010) *El Campus de Excelencia Internacional*, Madrid, Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

Castells, M. (1996) *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture*, Londres, Wiley-Blackwell.

Castells, M. (2002) La dimensión cultural de Internet, *Cultura y sociedad del conocimiento: Presente y perspectivas de futuro*, <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articles/castells0502/castells0502.html>.

Benneworth, P. (2010) Super-Campus Booster, *The Times Higher education*, 8 de julio.

Garmendia, C. (2008) Comparecencia ante la Comisión de Educación, Congreso de los Diputados, 23 de septiembre de 2008.

Ramón y Cajal, S. (1912) *Los Tónicos de la voluntad*, Alcalá la Real, Formación Alcalá, pp. 87.

Ritzen, J. (2010) *A chance for European Universities*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

Rodríguez-Navarro, A. (2009) "Sound Research, Unimportant Discoveries: Research, Universities, and Formal Evaluation of Research in Spain." *Journal of the American Society for Information Science and Technology* 60(9), pp. 1845-1858.

Sainz, J. y Sanz, I. (2010) *La educación en Madrid en Estructura Económica de Madrid*, dirigida por José Luis García Delgado, Editorial Civitas (en prensa).

Stuchtey, T. (2010) *The Excellence Initiative and its Effect on the German University System*, Working Paper, AICGS.

Shapiro, C. y Varian, H. (1998) *Information Rules: A Strategic Guide to the Network Economy*, Cambridge, Harvard University Press.

[Volver](#)

---

## NOTAS

[1] Este no es realmente un factor diferenciador respecto a sociedades anteriores. El control y la disposición del conocimiento siempre ha sido un factor clave en el desarrollo de cualquier sociedad. Sin embargo, si es distinta la forma en la que se produce y se distribuye ese conocimiento. Se pasa a costes de distribución marginales nulos, por lo que una vez creada, la información puede fluir libremente de un usuario a otro. Este el cambio de paradigma que se traduce en una transformación de las reglas sociales.

[2] Este tipo de cambio no es nuevo, sino, como señala el profesor Castells, similar al de la introducción del vapor o la electricidad. Sin embargo si que es inusitada la rapidez con la que se ha producido y la rapidez en su generalización en todo el planeta.

[3] Las universidades americanas, en gran parte privadas o con peculiaridades en la financiación muy distintas a las europeas, especialmente a las continentales, también están reforzando la calidad de sus campus, parte clave para competir en ese entorno. La utilización de sus fondos (*endowment*) para reforzar su competitividad es la clave para mejorar en los rankings, atraer más alumnos, mejores investigadores, más fondos para investigación, etc. Por el contrario las universidades compiten en distintos segmentos y las necesidades que plantean están vinculados directamente a la competencia de su segmento (*teaching colleges*, *research universities*, etc).

[4] Es de todos bien sabido que la Ciudad Universitaria se transformó en campo de batalla en la Guerra Civil, nada más lejos del objetivo para el que fue construido. Sin embargo el campus representa en la actualidad, para muchos universitarios jóvenes alejados de aquellos momentos por una o dos generaciones, la referencia a una continuidad en el conocimiento con sus maestros.

[5] La aparición de los rankings de universidades ha sido un fenómeno de gran interés en Europa. Mientras que en Estados Unidos ya estaban muy consolidados y son muy utilizados por estudiantes y sus familias para las decisiones de escolarización, en Europa son, de momento, un factor de orgullo. Las comparaciones internacionales ofrecidas por rankings como el de la Universidad de Shangai o el de The Times, Financial Times, etc. permiten comparaciones entre centros. Sin embargo, las peculiaridades en el diseño de los mismos, con mucho peso en la investigación frente a otros factores menos visibles, como la calidad de la formación, hacen que haya que observarlos con cierta precaución.

[6] Los ataques provienen de los dos lados, por parte de aquellos que prefieren un sistema más subjetivo y por parte de aquellos que, como el profesor Rodríguez-Navarro, señalan que uno de los problemas de estas agencias está en que se basan demasiado en indicios y poco en la calidad intrínseca de los trabajos en función de las consecuencias que tienen tanto en la ciencia como en la técnica.

[7] Es cierto que las condiciones son favorables. Los préstamos son a tipo de interés 0 y a devolver en 12 años

con tres de carencia. Sin embargo el problema es el endeudamiento que se asume para propuestas que, por definición en el sistema educativo español, no están destinada a obtener una rentabilidad de sus actuaciones. Las actuaciones tal y como están planteada no tiene porque generar rentabilidad, sólo excelencia.

---

**Resumen:**

España presentó en 2008 su programa de Campus de Excelencia Internacional. El mismo, basado en actuaciones similares en otros países de Europa ha supuesto un incentivo para las universidades españolas para buscar un planteamiento de futuro destinado a la creación y desarrollo de su propio crecimiento. En un entorno de creciente competitividad internacional, las universidades españolas parten de un escaso reconocimiento internacional y de diversos problemas estructurales que el Campus de Excelencia debe ayudar a desarrollar. Sin embargo el programa tiene diversos fallos que deberían mejorarse para lograr su éxito.

**Palabras clave:**

Excelencia, universidades, financiación, CEI.

**Abstract:**

Spain presented in 2008 her International Campus for Excellency program. It is based on similar actions in other European countries and it has encouraged Spanish universities as it has increased their focus on its own effort to develop and grow into the future. In a growing competitive international environment, Spanish universities show several weaknesses like low international visibility and several structural problems that the program may help to overcome. To reach its success, several of its shortcomings must be improved.

**Keywords:**

Excellence, universities, financing, CEI.

[Volver](#)

Imprimir

# Circunstancia. Año VIII - N° 23 - Septiembre 2010

## Reseñas y noticias bibliográficas

---

Para consultar un artículo, selecciónalo en el **menú de la derecha**.

- *A la intemperie. Exilio y cultura en España. Jordi Gracia.*  
César Hornero Méndez.
- Beethoven en América: El poder de la música como agente trasnacional.  
*Sound Diplomacy. Music and Emotions in Transatlantic Relations, 1850-1920. Jessica C.E. Gienow-Hecht.*  
José Antonio Moreno Jiménez.
- *Raza hispana. Hispanoamericanismo e imaginario nacional en la España de la Restauración. David Marçilhac.*  
Antonio Niño Rodríguez.

Imprimir

## Circunstancia. Año VIII - Nº 23 - Septiembre 2010

### Reseñas y noticias bibliográficas

#### **JORDI GRACIA: A LA INTEMPERIE. EXILIO Y CULTURA EN ESPAÑA**

Barcelona: Anagrama, 2009. 256 p.

Por César Homero Méndez

Jordi Gracia es por mérito propio uno de los principales historiadores culturales del franquismo. A su brillante irrupción en 2004 con *La resistencia silenciosa* (trabajo que obtuvo el premio Anagrama de Ensayo) le siguieron la segunda edición de su obra de formación-iniciación *Estado y cultura. El estado de una conciencia crítica bajo el franquismo* (Anagrama, Barcelona, 2006, publicada antes como *Estado y cultura. El despertar de una conciencia crítica bajo el franquismo (1940-1962)*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1996 y), o sus textos dedicados a Dionisio Ridruejo (*La vida rescatada de Dionisio Ridruejo*, Anagrama, Barcelona, 2008, y su estupenda introducción al *Escrito en España* de éste, publicada por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 2008). En esta línea de trabajo, que tiene por objeto la cultura y la vida intelectual española bajo el franquismo, hay que inscribir ahora *A la intemperie. Exilio y cultura en España*. Esta obra, como el autor reconoce –véanse su “Prólogo para una insatisfacción” y su “Final con bibliografía”– tiene su origen en esas otras anteriores en las que empezó a percibir y a constatar su “incomodidad” con el relato instalado del exilio. No lo dice expresamente, pero esa incomodidad tiene que ver con la aplicación al exilio de los clichés y lugares comunes presentes en las narraciones habituales de esa parte de nuestro pasado, relatos lastrados, incapaces de ir más allá del habitual enfrentamiento entre *buenos* y *malos*, siempre llenos de nostalgias y de reproches previsibles. Es por esto por lo que Gracia –en línea de coherencia con su proyecto historiográfico– entendemos que realiza aquí su propio relato del exilio. La propiedad en el caso de nuestro autor es por partida doble o, dicho de otra manera, el que nos hallemos ante un texto de Jordi Gracia puede ser reconocible por un doble motivo (más allá de la obviedad de que es quien firma el texto...).

De un lado, es reconocible desde el punto de vista, digamos, estilístico (en el sentido más literal del término). En *A la intemperie* usa su propio (y reconocible) estilo. Gracia cultiva una suerte de ensayo historiográfico, con una erudición contenida y seleccionada, que se manifiesta en el uso de datos, de fuentes e informaciones concretas y que permite intuir que el autor conoce y maneja multitud de estos y sobre todo que los ha asimilado y que sabe utilizarlos para construir un relato general. En lo que tiene de ensayo estos datos fortalecen las tesis del autor, al tiempo que animan *historiográficamente* el conjunto resultante. Se trata de un estilo propio, ya conocido y reconocible como decimos, que cuenta por supuesto –se trata de estilo: es una cuestión de gustos– con seguidores y detractores.

El segundo elemento que permite reconocer que nos encontramos ante un trabajo de Jordi Gracia es de orden material o de contenido. No nos referimos exclusivamente al tema elegido (que también), sino a que *A la intemperie* responde a la hipótesis general que sobre la cultura del franquismo viene sustentando éste, al menos desde *La resistencia silenciosa* –una hipótesis que, todo hay que decirlo, ha ido cobrando adeptos y un alto grado de influencia, no siempre perceptible, en la historiografía reciente sobre dicho periodo-. Animado por la idea de la continuidad de cierta tradición liberal, Gracia sostiene la existencia en España de elementos resistentes (al franquismo), no siempre evidentes ni conocidos y que formarían parte de dicha tradición. Gracia ha elaborado su planteamiento a base de un conocimiento exhaustivo –no podía ser de otro modo– de la vida intelectual del periodo. Este conocimiento detallado es el que le ha permitido localizar trayectorias, pero sobre todo episodios y momentos, muchas veces aislados, que justificarían, en su opinión, dicha continuidad. Es con esta *plantilla* con la que analiza ahora este elemento importante de la cultura del franquismo que es el exilio. Podría achacársele que al tratarse de una toma de posición previa los resultados son un poco forzados o, si se prefiere, más buscados que encontrados. Si es así, el estilo, que en el caso de Gracia es tan importante, no hace que sea fácilmente detectable el posible carácter forzado de alguna de sus conclusiones. En todo caso, lo que es evidente es que para discutir sus puntos de llegada hay que estar a su misma altura de conocimiento profundo de la época.

(Está claro que el tiempo transcurrido desde 2004 ha servido a nuestro autor para consolidar su planteamiento y sentirse seguro del mismo. *A la intemperie* es muestra de ello. Sin embargo, en la p. 159 de este nueva obra encontramos una especie de justificación o de declaración de intenciones, dirigida sin duda a sus detractores y a los menos convencidos de su propuesta: “La tentación de creer que son casos excepcionales o rarezas, que esos contactos se ciñen sólo a unos pocos nombres, es mejor desestimarla sin dar más vueltas. Carecemos de esa historia e ignoramos el pormenor de relaciones discretas por fuerza y todavía escasamente contadas, pero eso no autoriza a obviarlas porque fueron parte muy fértil y muy vulnerable de nuestro mejor pasado, por debajo de la historia visible y desde luego sólo tangencialmente vinculadas a la historia política e institucional del franquismo. Son los hilos de una red de relaciones que explica la actividad sostenida y estimulante que fue viviendo un sector minoritario de la sociedad española desde los años cincuenta. La mirada de hoy, o la mía al menos, prefiere reconstruir esos espacios acosados, tímidos, mejor que seguir deplorando solemne y rutinariamente la inmovilidad gotosa de las letras y la sociedad franquista”).

Con el estilo y el planteamiento descritos, la obra se estructura en cuatro capítulos ordenados de forma cronológica, en los que analiza sucesivamente las distintas fases del exilio producido tras la guerra civil. En estos capítulos va presentando los principales temas del exilio al tiempo que trata de desmontar algunos de los tópicos, de los muchos tópicos, acuñados en torno a éste. Así, en el primero de ellos (“La ilusión de una tregua”) muestra

como el exilio constituyó un drama pero también una salida, una escapatoria de la tragedia de la guerra civil y sus consecuencias. La decisión de permanecer en España durante y, sobre todo, tras la finalización de la contienda constituyó el punto de inflexión de muchas vidas. Otra importante decisión relacionada con el exilio, la del regreso a España, o la cuestión de la aclimatación al lugar de destino son temas recurrentes del exilio abordados en los capítulos 2 ("Vivir de veras") y 3 ("La cortina de hojalata"). En este último, se ocupa de las relaciones entre el exilio y el interior, algo que Gracia considera crucial para entender no sólo el propio exilio sino la vida cultural española, la del interior, durante aquel periodo. El contacto entre los de fuera y los de dentro es utilizado para reivindicar la existencia (sustancial y no anecdótica) de vida intelectual (resistente) en la España del franquismo.

En el último capítulo ("Democracia canibal") muestra como el exilio jugó un papel bastante secundario en la transición y en la llegada de la democracia. No le falta razón a Gracia cuando señala que éste, sin ser ninguneado o ignorado absolutamente, desde luego no jugó un papel determinante en dicho periodo. Una constatación de que su hora, la de los exiliados, había pasado. Con todo, el capítulo se cierra con una llamada de atención sobre la revalorización del exilio que se ha producido al calor del llamado "movimiento para la recuperación de la memoria histórica", que ha supuesto a su vez, como todos sabemos, una revalorización o directamente un descubrimiento de la época sobre la que esta se aplica (la guerra civil y sus consecuencias). Aparte de celebrar este hecho, algo objetivo e indiscutible, hay que compartir con el autor la alarma que manifiesta en las últimas páginas frente a aquellos que instrumentalizan cierto tratamiento dado en la transición a la guerra civil, a la represión franquista y también al exilio para desacreditarla e incluso para pretender desandar el camino iniciado con ésta (el camino de nuestra democracia actual).

El libro de Jordi Gracia ha de considerarse un hito más en el proyecto de este historiador de la cultura que seguro que nos tiene reservadas nuevas sorpresas agradables sobre la vida intelectual durante el franquismo. Si algo ha demostrado sobradamente es que sabe, si se nos permite la expresión, *sacar agua* de lo que muchos consideraron durante tanto tiempo un *desierto*.

Imprimir

## Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

### Reseñas y noticias bibliográficas

---

#### **BETHOVEN EN AMÉRICA: EL PODER DE LA MÚSICA COMO AGENTE TRANSNACIONAL. JESSICA C. E. GIENOW-HECHT: *SOUND DIPLOMACY. MUSIC AND EMOTIONS IN TRANSATLANTIC RELATIONS, 1850-1920.***

Chicago and London: University of Chicago Press, 2009. 352 p.

Por José Antonio Montero Jiménez

---

En las últimas décadas, el historiador estadounidense de origen japonés Akira Iriye ha sido el mejor representante de dos tendencias que han cambiado la fachada de la historia diplomática norteamericana. La primera de ellas surgió en los años setenta, cuando Iriye comenzó a defender la introducción del factor cultural en los estudios históricos sobre relaciones internacionales. Hoy día este enfoque puede parecer obvio, pero entonces cayó como una brisa de aire gélido en una disciplina dividida irremisiblemente entre dos corrientes de pretensiones racionalistas: el realismo; y una especie de neo-marxismo bautizado como revisionismo y que bebía directamente de las teorías estructuralistas. La mayor aportación de ese nuevo culturalismo residió precisamente en la introducción de un elemento de incertidumbre en los análisis de política exterior. La gestión de los actores estatales no venía ya determinada exclusivamente por criterios mensurables –posesión de recursos estratégicos o búsqueda de mercados- sino también por imponderables tan volátiles como las percepciones, la ideología, el entorno cultural o la propia experiencia vital. El segundo giro patrocinado por Iriye resultó quizá menos original, pero sus efectos han sido igual de duraderos. A través de ensayos como *Cultural Internationalism and World Order* (1997), el profesor nipón introdujo la perspectiva transnacional dentro de la historiografía estadounidense. Con ello procuraba poner de manifiesto la influencia de determinados agentes privados que, movidos por un ideal común, se organizaban en la esfera internacional y contribuían a la creación de una atmósfera susceptible de condicionar las agendas gubernamentales. En la actualidad, Akira Iriye se encuentra retirado, pero ha dejado tras de sí una larga lista de discípulos directos e indirectos. Entre estos últimos hay que incluir sin dudarlo a Jessica Gienow-Hecht, y por razones que van más allá del elogio escrito por el propio Iriye para la solapa de portada de su último libro.

*Sound Diplomacy* representa a la vez una nueva vuelta de tuerca en el marco del transnacionalismo culturalista, así como una conclusión lógica en la trayectoria de su autora. Gienow-Hecht es por vocación una historiadora cultural –o mejor dicho, una historiadora de las transferencias culturales- que aterrizó en el terreno de la historia diplomática por imposición de su director de tesis, el neorrealista Melvyn Leffler. Su primer libro, *Transmission Impossible* (1999), compartía las dos perspectivas al centrarse en una iniciativa oficial –el periódico *Neue Zeitung*, fundado por las autoridades norteamericanas de ocupación en la Alemania posbélica- y analizarla en su faceta como transmisora de valores e ideales. Los estudios posteriores de Gienow-Hecht delataban claramente hacia donde se inclinaban sus preferencias. Sus ensayos historiográficos en torno a la americanización y el antiamericanismo traslucen un fuerte interés por la circulación global de fenómenos sociales y culturales, independientemente de cuáles fuesen sus agentes transmisores: Estados, organizaciones o individuos. Ahondando por esta senda, *Sound Diplomacy* se concentra en la expansión por Estados Unidos, entre 1850 y 1920, de una manifestación artística concreta –la música germánica-, a través no de sus productos tangibles, sino de las emociones, y usando como vehículos a una larga nómina de directores de orquesta, intérpretes y solistas cuyo único denominador común era su asociación con la herencia musical de Alemania. Con este tema la autora invierte la tónica tradicional de la historia diplomática estadounidense, más preocupada generalmente por desentrañar la proyección exterior de Norteamérica que por identificar las influencias recibidas desde otras partes del mundo. Una óptica inversa que responde también a la propia experiencia vital de Gienow-Hecht, una alemana que en su día dio el salto a través del Atlántico para completar su formación en la Universidad de Virginia.

La autora se ve asimismo condicionada por el nuevo auge de la historia de las emociones, que tiene uno de sus centros neurálgicos en el Max Planck Institute de Berlín. Desde allí, Ute Frevert –otra profesora a caballo entre Europa y los Estados Unidos-, dirige un grupo de investigación que procura transplantar al campo historiográfico los estudios científicos más recientes acerca del efecto de las obras de arte sobre la mente y las acciones humanas. Gienow recoge este hilo a la hora de presentar su propia visión de las emociones: “la creación, manipulación y liberación de tensión constituyen la técnica elemental para proyectar una emoción en un medio determinado, incluyendo la composición y ejecución musicales”. Esas tensiones influyen claramente en nosotros, condicionando nuestras percepciones y actuaciones futuras. Sin embargo, la manera en que el ser humano interioriza un determinado sentimiento no viene delimitada por la herencia genética, sino por el contexto social: “La historia de las emociones engloba el estudio de la manera en que ciertas sociedades han suprimido o bien promocionado la expresión de determinadas emociones” (p. 14). Por lo tanto, para que una determinada emoción pueda transmitirse y asimilarse han de sumarse dos factores: la existencia de un transmisor capacitado y de un receptor dispuesto a darle la bienvenida.

Curiosamente, la buena recepción otorgada a la música alemana en Norteamérica durante la segunda mitad del siglo XIX fue posible sólo gracias a la inhibición final del gobierno alemán. En cierta medida, se trataba de un determinante histórico, ya que hasta después de la Primera Guerra Mundial los ejecutivo europeos pasaron por alto las ventajas de contar con servicios específicamente organizados para exportar la producción cultural de su

país. No obstante, el Segundo Reich procuró horadar este camino algo antes, ante la desventaja que sufría en los Estados Unidos frente a sus más directos competidores. Después de 1870, el gobierno francés tampoco disfrutaba allí de una imagen extremadamente positiva, pero contaba con un activo vital en la obstinación por mejorarla: una vida artística altamente prestigiada que organizaciones de reciente creación, como la *Alliance Française*, se encargaron sabiamente de impulsar. Con Gran Bretaña existían evidentes afinidades lingüísticas y culturales, facilitadas por el ambiente conciliatorio de la política exterior londinense hacia los Estados Unidos en el último tercio del diecinueve. El Imperio alemán, por el contrario, adolecía de una ausencia tradicional de atractivo artístico, de no ser por su música. Desde Beethoven, pasando por románticos de la talla de Robert Schumann o Felix Mendelssohn y acabando con figuras más tardías como Johannes Brahms o Richard Wagner, los compositores germanos se encontraron durante todo el siglo XIX a la vanguardia del género sinfónico —y en menor medida del lírico. La propia figura del director de orquesta, tal como hoy se la conoce, resultó de la complejidad que conllevaba la ejecución de las obras de esos compositores. Ahora bien, pese a su indudable atractivo, los estadounidenses nunca recibirían con los brazos abiertos las piezas germanas si éstas llegaban por intermediación del gobierno del Káiser. Berlín personificaba un militarismo y un autoritarismo que los norteamericanos tenían por contrario a su propia naturaleza. De hecho, era esta asociación con el espíritu marcial la que lastaba la conexión norteamericana con otros logros evidentes de la cultura, las universidades y la ciencia alemanas. Paradójicamente, no ocurría lo mismo en la heredad de la música, donde los Hohenzollern dejaron hábilmente vía libre a individuos y avocaciones privadas. El escenario quedaba preparado para que los directores de orquesta e intérpretes del mundo germano se transfigurasen en estrellas de un movimiento transnacional sustentado principalmente en el género sinfónico.

¿Qué circunstancias se conjugaron del lado estadounidense para consentir su llegada y asimilación? Gienow-Hecht anota distintos factores, comenzando por un cierto convencimiento a nivel global de que la música conformaba el género artístico con más posibilidades de contribuir al engrandecimiento espiritual de la persona: "La música conllevaba poder, emociones y una edificante fuerza moral" (p. 41). Lo hacía precisamente en tanto que lenguaje global posibilitado para vencer las barreras del idioma a través del uso de sentimientos en lugar de palabras. Esta impresión traspasó el océano para desembarcar en los Estados Unidos, donde además levantó la autoconciencia de una nación que se veía a sí misma lejos de los logros europeos en cuestión de *Kultur*. Un grupo selecto de críticos norteamericanos pasó entonces a postularse a favor del poder vivificador de la música. Entre ellos sobresalió John S. Dwight, cuyo *Dwight's Journal of Music* (1852-1881) mantuvo a los lectores norteamericanos la escena sinfónica y operística en Europa. Dentro de ésta las preferencias se decantaron hacia la producción germana, en parte Norteamérica tuvo ocasión de recibir tras 1848 a distintas formaciones musicales que huían de las consecuencias de 1848 en los Estados alemanes. Pero también a consecuencia de un consenso general acerca de los compositores, directores e instrumentalistas del ámbito germano, considerados como los más capaces para extraer a la música su componente universal. Los maestros y las orquestas alemanas habían bebido supuestamente de unas fuentes que les habían hecho entender óptimamente el potencial global de sus interpretaciones. Imbuidos de esta especie de cosmopolitismo, su imagen podía disociarse fácilmente del cada vez más denostado nacionalismo pangermanista. Aunque en este punto los argumentos de la autora no son del todo claros, sí parece cierto que Alemania acabó convirtiéndose en un destino cada vez más frecuentados por el sinfín de estadounidenses decididos, como los personajes de *Daisy Miller* de James, a pasar parte de su etapa formativa en el viejo Continente. Todos aquellos americanos interesados en el mundo de la música no podían dejar fuera de su grand tour ciudades como Leipzig o Berlín —si desembarcaban en busca de formación— o Bayreuth —si buscaban escuchar las composiciones en su contexto original.

La repercusión de la música alemana en los Estados Unidos tampoco hubiera sido una realidad sin sus agentes de transmisión: los músicos, directores e incluso compositores de origen o educación germanos que atravesaron el Océano para ejercer su oficio en tierras norteamericanas. Las razones de su decisión hay que buscarlas en el atractivo de las ofertas pecuniarias, la entusiasmada recepción de las audiencias estadounidenses, pero sobre todo en un sentido de misión mucho más relacionado con el etéreo plano de las emociones que con incentivos materiales. Se consideraban llamados "a difundir la cultura (sobre todo la música) de los estados alemanes alrededor del mundo" (p. 77). Su grado de compromiso con esta misión viene demostrado por la pasión con que muchos se aplicaron a su tarea. Comienza aquí una de las partes del libro donde Gienow-Hecht puede hacer gala de su conocimiento del mundo de la música clásica. En forma de elocuente relato, pasan ante el lector los pioneros forjadores de los puestos que hoy ocupan Riccardo Muti en Chicago, James Levine en Boston, Paavo Järvi en Cincinnati o Alan Gilbert en Nueva York. Encontramos así nombres clave pero poco conocidos para las audiencias actuales: Theodor Thomas, nacido en la Frisia Oriental e iniciador de la *Chicago Symphony Orchestra*; o Leopold Damrosch, natural de Posen e impulsor de la vida musical neoyorquina hasta su muerte en 1885, provocada por un implacable ritmo de trabajo. También se detienen las páginas del libro en nombres que hoy conocemos por su faceta compositiva: Gustav Mahler, que pasó en Nueva York las temporadas musicales entre los años 1908 y 1911, sometiendo a la orquesta del *Metropolitan* y a la *New York Philharmonic* a sus extenuantes exigencias; o Antonin Dvorak, quien se estableció en la misma ciudad entre 1895 y 1899, iluminando allí su famosa Sinfonía nº 9 —*Del Nuevo Mundo*— mientras ejercía como director del Conservatorio Nacional. La inclusión del checo Dvorak en esta nómina nos habla del laxo concepto de germanidad que avalaba las credenciales de todos estos músicos. Para adquirir fama como transmisor de valores musicales, bastaba no tanto con ser sino con parecer alemán. A tal objeto los intérpretes recurrían a los más variados recursos, desde venir avalados por sus triunfos previos en santuarios germánicos —como el húngaro Arthur Nikisch— hasta utilizar la lengua de Goethe a la menos ocasión. Muchos son los que todavía recuerdan los esfuerzos del británico Leopold Stokowski por teñir su inglés de un ligero acento y mostrarse permanentemente evasivo respecto a su nacimiento en Londres.

Pasando al lado de los receptores, Gienow-Hecht se detiene en dos sectores cruciales para su propia interpretación: los anfitriones que hicieron físicamente posible la llegada de los músicos europeos; y el público en general. Aquí entra en juego un factor sobre el que la autora no se detiene con suficiente detalle, y que resulta central a la hora de comprender la relación entre corrientes culturales y nacionalismo. Lo que hizo posible que músicos de un lado, y anfitriones del otro, se encontraran, fue una especie de cosmopolitismo compartido por ambos grupos, pero contradictorio por naturaleza. Si los músicos se mantuvieron permanentemente en un difícil equilibrio entre su origen germano y su presencia en el extranjero; quienes posibilitaron su asentamiento en los

Estados Unidos pertenecían a una elite que portaba orgullosa un cierto estandarte internacionalista a la par que se encontraba comprometida con el reforzamiento del sentimiento nacional norteamericano. Como muestra basta con fijarse en dos iconos del período: Henry Cabot Lodge y Theodore Roosevelt. Es difícil imaginar a alguien más *jingoísta* que el primer Roosevelt, quien sin embargo se preciaba de sus contactos con prominentes figuras europeas y había pasado una pequeña parte de su infancia en Alemania. Ese orgullo, paralelamente a los anhelos de ciertas fortunas jóvenes que buscaban dar lustre a su riqueza o su ciudad, subyace bajo la creación de la *Boston Symphony Orchestra* o la *Chicago Symphony Orchestra*. Pese a sus logros, tal jactancia podía volverse fácilmente sobre sí misma, despertando un sentimiento en cierta medida xenófobo que acabó poniendo fin a la historia de amor con la música alemana, y sacó a la luz las limitaciones de este tipo de corrientes transnacionales.

Entretanto, las audiencias estadounidenses pudieron disfrutar de esas emociones musicales que conforman el eje del trabajo de Gienow-Hecht. Ésta hace a este respecto sus afirmaciones más sorprendentes, pero también más difíciles de asimilar. Al objeto de constatar el ascendente de las obras sinfónicas alemanas resulta primeramente inevitable demostrar que aquéllas tenían un público amplio y no limitado a los sectores acomodados. En este punto el texto se embarca en una recolección de testimonios que procuran asentar el atractivo de las representaciones orquestales entre las clases medias, los trabajadores y la minoría afroamericana: las largas colas para adquirir entradas, la posibilidad de financiar éstas a plazos, etc. Por otra parte, el libro intenta constatar cómo toda esa gente se vio afectada emocionalmente por la música. Recurre para ello a herramientas prestadas de otros ámbitos de la historia cultural, como la perspectiva de género. A la postre, los auditorios habrían sido lugares donde la rígida moralidad de la burguesía urbana toleraba un cierto relajamiento de determinadas reglas. Sobre su podio, los directores podían ejecutar una serie de gestos expresivos que en cualquier otro contexto se considerarían impropios del código de comportamiento masculino. Una cualidad especialmente atractiva al público femenino, que podía ser testigo de este tipo de emotivas manifestaciones al amparo del aura de respetabilidad asociado con las salas de conciertos. Fueron estas conexiones en el plano de los sentimientos las que fraguaron una afinidad profunda entre los oyentes estadounidenses, el canon musical austro-alemán y sus intérpretes: "Las mujeres jugaron un papel fundamental en la recepción de la música y la formación de una afinidad emocional electiva, como organizadoras e incluso puntualmente como estrellas, su impacto en la escena musical americana resulta indiscutible. Y lo que es más importante, muchos de los valores atribuidos a la música se tomaron prestados de la esfera femenina, incluida su potencia emocional y su edificante fuerza moral" (p. 149). Una excepción sorprendente a esta atracción ejercida por las composiciones germanas la constituyeron los numerosos grupos de inmigrantes provenientes de Alemania que poblaron los Estados Unidos por los mismos años. Su alejamiento de las salas de concierto, así como del patrocinio de nuevas empresas musicales, lo achaca la autora a distintas causas: la primera generación de germano-americanos provenían de un ambiente social muy diferente del elitismo de los anfitriones que recibieron a directores y orquestas; posteriormente, los hijos y nietos de aquéllos parecían más preocupados por reafirmar su propia americanización que por conservar sus raíces.

En cualquier caso, el éxtasis tenía fecha de caducidad. El romance entre el público norteamericano y el mundo musical alemán comenzó a enfriarse a comienzos del siglo XX, alcanzando el punto de ruptura natural durante la Primera Guerra Mundial. Gienow-Hecht atribuye el inicio del fenómeno a las corrientes de americanización que se ensañaron entre otros con el mundo de la música. Los críticos comenzaron a reclamar la creación de un repertorio típicamente estadounidense; las orquestas a sindicarse, llegando al extremo de imposibilitar la entrada de nuevos músicos extranjeros; y los directores a ser cuestionados sobre su grado de *americanidad*. El tratamiento dado por la escritora a estos hechos trasluce una cierta ausencia de perspectiva histórica, a la par que clarifica las limitaciones de su enfoque. Las tendencias nacionalistas, o mejor dicho proteccionistas, eran un clásico en el devenir de la república norteamericana, y durante todo el siglo XIX afectaron periódicamente a las facetas más dispares, desde el comercio o la industria hasta la ciencia y la religión. Excepción hecha quizás de la literatura, el mundo de las artes se había visto privado de este destino en parte por un sentimiento autoconsciente de la propia inferioridad respecto a Europa. Ahora bien, tal sentir había nacido ya en época de Jefferson tras constatar el fracaso de distintos ensayos para emular e incluso superar los logros culturales del viejo continente. Así pues, ese complejo de inferioridad iba parejo a un cierto resentimiento que tan sólo necesitaba un impulso de orgullo para aflorar. Y en los Estados Unidos existían abundancia de corrientes tradicionales que podían conducir en determinado momento hacia un ataque de la cultura foránea. La más conocida es el anti-intelectualismo diseccionado brillantemente por Richard Hofstadter, y presente en fenómenos típicos de finales del siglo XIX, como el agrarismo. Aquel iba siempre acompañado de una perenne sospecha hacia todo lo proveniente de Europa, especialmente hacia las tradiciones militaristas y autoritarias que la Alemania de Guillermo II parecía adorar con creciente fervor. Era sólo cuestión de tiempo que tales sospechas acabasen recayendo sobre la música.

El resultado final de la coyuntura analizada en *Sound Diplomacy* permite entresacar algunas conclusiones acerca de los estudios transnacionales en general y del análisis de Gienow-Hecht en particular. En primer lugar, parece claro que, independientemente de su atractivo coyuntural, las corrientes culturales dependen para su triunfo del devenir político. El éxito de la música germana no podía separarse eternamente del carácter reivindicativo del Káiser, y mucho menos tras la participación estadounidense en la Primera Guerra Mundial. La autora se incorpora aquí a la larga lista de historiadores que, como David Kennedy, han denunciado la represión a que se vieron sometidos todo tipo de disidentes políticos en el bienio 1917-1918. Particularmente destacable resulta el relato del sufrimiento de Karl Muck, expulsado de la dirección de la *Boston Symphony Orchestra* y encarcelado injustamente a resultas de su origen alemán. En definitiva, a la música le ocurrió lo mismo que al internacionalismo cultural analizado por Akira Iriye. Se trataba de fenómenos enraizados en determinadas elites académicas y sociales cuya entereza se evaporaba según la dirección tomada por la política exterior estadounidense. Pese a los esfuerzos de la autora por describir el carácter general del *German Music Craze*, sus protagonistas, del lado alemán así como del norteamericano, pertenecían indudablemente a las capas más altas de la sociedad y la vida artística. El atractivo entre sectores más populares parece más un asunto puntual, posible sólo mientras los estímulos nacionalistas y anti-intelectuales, mucho más arraigados, permanecían adormecidos. Gienow-Hecht defiende su posición apuntando hacia la supervivencia de un rescoldo de respeto por las obras de los

compositores alemanes más allá incluso de la Segunda Guerra Mundial. Para ello cita casos concretos, como el de un aviador estadounidense que en 1943 se negó a bombardear Bonn porque "Beethoven recibió allí su educación" (p. 210). Pero también podrían citarse instancias que miran en sentido contrario, como el famoso juicio orquestado en 1946 por las autoridades de ocupación estadounidenses contra el director de la Filarmónica de Berlín, Wilhelm Furtwangler. El proceso puede ser visto tanto como un ataque particular contra esta figura, como contra toda una visión de la música alemana, que había convivido impunemente con las atrocidades del nazismo.

En cualquier caso, todo lo dicho no desmerece en nada el trabajo realizado por la autora de *Sound Diplomacy*. Los problemas reseñados son en cierta medida inherentes al estudio de algo tan escurridizo como los valores, la cultura y los sentimientos. Las fuentes son siempre escasas y parciales, aunque se haga una búsqueda insistente en archivos y otros depósitos documentales. Y este libro se encuentra indudablemente entre los más relevantes de su género, tanto en originalidad como en erudición. Al final, no puedo menos que expresar mi simpatía con la conclusión más relevante de la profesora Gienow-Hecht, sugerida en el mismo título. El uso de *Sound* es un juego de palabras entre su acepción como nombre –sonido- y como adjetivo –fiable, existosa-, destinado a destacar que el mayor éxito de la diplomacia cultural se obtiene generalmente cuanto más alejada se encuentra de la acción directa de los gobiernos.

Imprimir

## Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

### Reseñas y noticias bibliográficas

---

#### **DAVID MARCILHACY: RAZA HISPANA. HISPANOAMERICANISMO E IMAGINARIO NACIONAL EN LA ESPAÑA DE LA RESTAURACIÓN**

Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010. 641 p.

Por Antonio Niño Rodríguez

---

El libro que comentamos es parte de una tesis doctoral dedicada a la historia cultural del hispanoamericanismo español de principios del siglo XX. El mismo autor anuncia la próxima aparición de otro volumen titulado *Hispania Mater. Les politiques de la mémoire autour de l'Amérique dans l'Espagne postcoloniale*, que editará la Casa de Velázquez. Lo que aquí se recoge son dos apartados de aquella tesis original dedicadas respectivamente al mito de la Raza hispana y su función en la creación de un nuevo imaginario españolista, y la institucionalización de la fiesta de la Raza, el 12 de octubre, como gran aportación conmemorativa de ese nuevo nacionalismo. Se trata, no cabe duda, de dos cuestiones importantes por su largo desarrollo posterior y por la incidencia que han tenido en la definición de la identidad española en el siglo XX. Todas las corrientes del nacionalismo españolista, en su diferentes versiones ideológicas, han integrado de una manera u otra la referencia a la vinculación con América.

El autor, en más de seiscientas páginas, rastrea de forma minuciosa y a veces prolija las diferentes interpretaciones del mito de la Raza que aparecen en textos y discursos de la época, dando buena cuenta de la ambigüedad y de la polisemia intrínseca del término. Sorprende la profusión con la que aparece la expresión "raza hispánica" en los textos de las primeras décadas del siglo XX, tanto de autores americanos como españoles, y de las más diversas tendencias y orientaciones. Por el contexto en el que solía utilizarse es fácil deducir que casi siempre se le daba a la expresión un sentido meramente cultural, a veces se usaba con un contenido étnico y muy raramente un sentido biológico. El concepto servía para designar a una familia de pueblos unidos por una misma civilización, que por ello, se suponía, estaban destinados a formar una comunidad transfronteriza imaginada. Era la forma de ampliar el alcance de nociones tradicionales, como las de pueblo o nación, al conjunto de una comunidad de naciones, y la manera de denominar una fuerza de cohesión supranacional que estaba por encima del chovinismo patrioter. Servía, por lo tanto, para denotar el sustrato común de una comunidad imaginada, pero sin las connotaciones biológicas o racialistas que sugiere la expresión. El autor, sin embargo, insiste en destacar la deriva biológica que adquirió el concepto en algunos casos, episodios marginales que no desmienten el contenido esencialmente cultural que se daba a la expresión en aquella época. Que la expresión era confusa e inconsistente ya lo pusieron de relieve los impugnadores de la época, entre los que destaca el antropólogo cubano Fernando Ortiz, pero eso no fue obstáculo para que se siguiera utilizando mayoritariamente con ese contenido más cultural que étnico.

No se entiende muy bien en el planteamiento del libro por qué el autor concentra su atención en ese componente de la comunidad hispanoamericana imaginada, la raza hispánica, cuando todos los discursos de la época aludían a un conjunto de rasgos definitorios que incluían también la lengua, la religión, el pasado histórico común y la cultura, esta última en un sentido tan amplio que podía incluir hasta las tradiciones o los modos de vida. Si el objeto de análisis es el movimiento hispanoamericanista español, aunque sólo sea en sus discursos, hipertrofiar una de sus categorías preferidas en detrimento de las demás, por llamativa que éste sea, necesariamente dará como resultado una imagen deformada de sus verdaderos contornos. Parece evidente que los promotores de aquel movimiento, fueran conservadores, liberales o progresistas, no estaban obsesionados únicamente por la Raza hispánica, sino por dar sustancia y convertir en un factor real esa comunidad hispánica de naciones que habían convertido en un ideal nacional.

El autor recorre los diferentes pliegues y matices del concepto de Raza, destacando su evolución hacia una concepción esencialista de la identidad española que acabó, como es conocido, en la formulación del concepto de Hispanidad: una doctrina y unas directrices políticas que sirvieron de soporte ideológico a la dictadura de Franco. Pero focalizar el estudio del fenómeno del hispanoamericanismo en la utilización que hizo de categorías racialistas, e insistir en la evolución que siguió hacia las interpretaciones más reaccionarias, tiene el inconveniente de ocultar toda una tradición de hispanoamericanismo de izquierdas que en este libro sencillamente no aparece. Y, sin embargo, se puede rastrear esa otra tradición leyendo los artículos de esta temática aparecidos en *El Sol*, incluso en *El Socialista*, en revistas como *Nosotros*, en la publicística de Luis Araquistáin, etc. Tampoco el hispanoamericanismo liberal de la etapa regeneracionista, dominante en los comienzos de siglo, recibe el mismo tratamiento que las interpretaciones más reaccionarias que se impusieron en la Dictadura de Primo de Rivera. Ni se analiza el periodo republicano, en el que tuvieron una corta primavera las versiones más progresistas del hispanoamericanismo español. El resultado es que aquel complejo y difuso movimiento ideológico aparece como una corriente más homogénea de lo que fue, y totalmente dominado por las interpretaciones más conservadoras y esencialistas.

Este libro es una buena muestra de las posibilidades pero también de las insuficiencias de la nueva historia cultural y su preponderante interés por la construcción de los imaginarios colectivos, las prácticas conmemorativas y la gestión de la memoria. Efectivamente, el libro es un detenido examen del origen del mito hispanoamericanista –en realidad reducido al submito de la Raza–, como identificante simbólico utilizado para reforzar la comunidad nacional. Por lo tanto, su preocupación es aquilatar el éxito o el fracaso de esa estrategia

nacionalizadora y la eficacia de las políticas de la memoria asociadas. Constata, como un indicio de éxito, la apropiación que todas las tendencias políticas e ideológicas hicieron de ese mito, reinterpretándolo en su propio beneficio. En el lado contrario, como indicio de fracaso, está la apropiación, "secuestro" dice el autor, que los sectores conservadores hicieron del tema, lo que impidió que el mito hispanoamericanista fuera la base de un sentimiento nacional verdaderamente de masas y compartido.

En cuanto a las insuficiencias de este tipo de historia cultural, debemos señalar los problemas que plantea una historiografía descarnada, atenta únicamente a los discursos y que tiende a ignorar el tipo de prácticas que los acompañan. Si los discursos son importantes porque nos permiten conocer los imaginarios colectivos que inspiran las prácticas, también debemos considerar que se utilizan para justificar, dar sentido y presentar de forma aceptable unas prácticas y comportamientos que las más de las veces están inspirados en intereses. Un análisis del hispanoamericanismo que sólo atiende a sus discursos y a la fiebre conmemorativa que inspiró no puede encontrar el sentido de un movimiento que obedecía a propósitos concretos y se planteaba objetivos tangibles. El ideal hispanoamericano no daba lugar sólo a retórica y conmemoraciones. Sin tomar en consideración las actuaciones de política exterior que inspiró, la evolución de las relaciones entre el Estado español y las repúblicas americanas, las estrategias de grupos intelectuales como de grupos comerciales con intereses trasatlánticos, el papel de la emigración americana y la intervención de otros muchos actores, no se puede acabar de entender el fenómeno. El autor se desentiende de las implicaciones de política internacional que tenía el movimiento, de los flujos transnacionales que daban sentido y soporte a aquel discurso, y desconoce las políticas culturales organizadas desde esferas oficiales y semioficiales, en las que los mismos autores del discurso hispanoamericanista intervenían directamente tomando decisiones y administrando los recursos públicos. Estas dimensiones políticas, comerciales y culturales del movimiento podrían no ser el centro de análisis de su trabajo, pero ello no justifica su ignorancia de todas aquellas aportaciones que han estudiado el hispanoamericanismo desde la perspectiva de las prácticas a que dio lugar, sea en la política exterior, en la política cultural oficial o en las múltiples iniciativas surgidas en organizaciones de la sociedad civil como universidades, asociaciones, centros de estudios, etc.

Estas carencias llevan al autor a emitir juicios apresurados y muy discutibles. Por ejemplo, cuando hace suyas las acusaciones de neocolonialismo y de racismo que ya formulara en 1911 el citado Fernando Ortiz contra Rafael Altamira, a partir únicamente del análisis semántico de los conceptos que éste utilizaba. El autor de este libro parece incurrir a veces en el mismo error que el polígrafo y polemista cubano: hacer una interpretación excesivamente literal de las categorías manejadas, como la de raza, sin prestar la menor atención a las prácticas, las iniciativas concretas o las estrategias que realmente se pusieron en marcha.

También hubiera ganado la investigación si prestara mayor atención a las diferentes coyunturas, a la evolución social, cultural e ideológica del medio en el que se elaboraba aquel discurso. Tratar la Restauración de forma global, aunque el trabajo se concentre en el periodo comprendido entre 1892 y 1930, supone hacer tabla rasa de los profundos cambios que se produjeron en la sociedad española en tan largo periodo, y tanto o más en el sistema internacional. La interpretación de los discursos no puede hacerse sin insertarlos en la red concreta de referencias, oposiciones, circunstancias y problemas que marcan el momento en el que se elaboran. Cada texto se inserta en una genealogía de otros textos que le han precedido, de los que es deudor y con los que de alguna manera dialoga, y por ello está marcado por la secuencia temporal a la que pertenece. Analizar un corpus que se forma en un proceso tan dilatado en el tiempo, sin considerar estas referencias temporales, conduce sin remedio a errores de apreciación.

Por otro lado, si el objeto de estudio de una investigación histórica es un tipo de mitología colectiva, analizada a través de los conceptos fundamentales y el vocabulario en los que se apoya, debe necesariamente poner un extremo cuidado en la elección de sus propias categorías historiográficas. El tema que aborda es, en este sentido, un terreno minado. Es conocida la vieja polémica en torno a la manera de nombrar el conjunto de países que forman aquella comunidad: Hispanoamérica, Iberoamérica, Latinoamérica, Indoamérica...; miles de páginas se escribieron ya entonces defendiendo una u otra opción. El historiador debe tener cuidado cuando emplea uno u otro término, pero también cuando utiliza expresiones aparentemente más anodinas, como "vieja monarquía y nuevas repúblicas", para referirse a los países de uno y otro lado del Atlántico, o "antigua metrópoli y sus excolonias". En realidad, en expresiones como éstas subyace otro mito, que pasa esta vez inadvertido: el de la supuesta continuidad entre la Monarquía Católica y el Estado nacional que construyeron los liberales españoles en el XIX, y el de la existencia de relaciones de tipo colonial entre la parte europea de aquella monarquía y sus virreinos americanos. Las repúblicas americanas parecían más "nuevas" porque habían fundado el relato sobre el origen de su nacionalidad en el proceso de ruptura de la unidad política de la monarquía trasatlántica, mientras que el Estado liberal español, por el contrario, había construido la nación proyectándola hacia el pasado y dotándose de una genealogía que recuperaba para sí todo el pasado de la monarquía Católica, e incluso de las monarquías medievales. El problema de abordar el estudio de los imaginarios colectivos y las mitologías nacionales es que es muy difícil que uno mismo pueda escapar de sus garras.

La valoración final que se propone al final de esta obra sobre el fenómeno del hispanoamericanismo resulta algo contradictoria. Según el autor, habría habido un exceso de retórica y grandilocuencia en los discursos, al tiempo que una incapacidad de "las clases en el poder (que) no dotaron nunca de los medios necesarios para conducir una política ofensiva de expansión económica o de influencia diplomática y cultural en América Latina capaz de enfrentarse con la competencia extranjera (Estados Unidos, Francia, Alemania, Inglaterra, Italia, etc.)". Esta apreciación se asemeja a la crítica que Ortiz y el resto de los contradictores de entonces hacían al proyecto hispanoamericanista español: lo acusaron de neocolonialista o de "imperialismo de sustitución", pero al tiempo le achacaban su incapacidad para producir resultados "reales" en términos de influencia política, beneficios comerciales trasatlánticos o hegemonía cultural. No se puede plantear al mismo tiempo la acusación de tener una agenda oculta y de no ser capaz de llevarla a cabo. Ni es cierto que hubiera siempre propósitos inconfesables de carácter neocolonial –término que como categoría historiográfica merecería una definición–, ni tampoco que no se pusieran medios significativos en aquella empresa. El autor parece desconocer los esfuerzos que se hicieron, no sólo retóricos, para dar contenido a aquella orientación. Precisamente el hispanoamericanismo fue el que inspiró las primeras políticas públicas de promoción cultural en el exterior que se aplicaron en España, y que fueron

pioneras en la Europa de entonces. Por otra parte, conviene tener siempre en cuenta que las transferencias culturales, la influencia o el prestigio de un modelo nacional en el extranjero, como han demostrado los análisis más agudos, no dependen tanto de la oferta, del esfuerzo de promoción que un país realiza en el exterior, sino de la demanda, de las condiciones locales que convierten en atractivos los productos, los proyectos o los modelos que llegan de fuera. Son advertencias como éstas las que se obtienen estudiando las prácticas culturales, sus estrategias y sus resultados, y no sólo el discurso en el que se envuelven.

[Imprimir](#)

## Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

### Colaboran en este número

---

#### COLABORAN EN ESTE NÚMERO

• **Gian Paolo Brizzi.** Profesor ordinario de Historia moderna en la Facultad de letras y filosofía, es director del Departamento de disciplinas históricas, antropológicas y geográficas de la Universidad de Bolonia. Con referencia al periodo histórico de la edad moderna (siglos XVI-XVIII) se ha interesado y estudia los procesos de formación de la clase dirigente, la historia de la alfabetización popular, las instituciones educativas de los jesuitas y la historia de las universidades en Europa.

Ha coordinado con Jacques Verger una historia de las universidades en Europa (6 volúmenes) y una historia de las universidades en Italia (3 volúmenes) junto a Piero del Negro y Andrea Romano.

Dirige los *Annali di storia delle università italiane* y es secretario general del Centro interuniversitario per la storia delle università italiane (Cisui).

• **Manuel Martínez Neira.** Es doctor en derecho y ha realizado un doctorado europeo en historia. Enseña historia del derecho en la Universidad Carlos III de Madrid donde imparte cursos de historia de las constituciones y de historia de la integración europea. En esa universidad dirige un programa de historia de las universidades, dentro del cual se acoge una revista y una colección de monografías.

Entre sus publicaciones destacan los siguientes libros: *Revolución y fiscalidad municipal* (1995), *El estudio del derecho* (2001), *La universidad española 1889-1939* (2004), *El doctorado en derecho: 1930-1956* (2008).

• **Jorge Sainz González.** Profesor titular de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Es Doctor en Economía (URJC), licenciado en Economía (UCM) y Derecho (UNED) y Máster en Dirección de Empresas (U. de Rochester). También ha cursado estudios de Filosofía política y Antropología en la U. de Oxford. Ha sido profesor en la Universidad de Rochester y de Loyola en Estados Unidos e Investigador invitado en la de Reading (Inglaterra). Profesionalmente ha sido Economista Jefe en CIMD y director de comercio electrónico en Yahoo!.

Imprimir

# Circunstancia. Año VIII - N<sup>o</sup> 23 - Septiembre 2010

## Normas para el envío de originales

---

### NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

1. Los trabajos que se envíen a *Circunstancia* han de ser originales, inéditos y no sometidos a su evaluación o consideración en ninguna otra revista o publicación.
2. La extensión total de los trabajos no deberá exceder de 20 páginas (10.000 palabras) en formato Word (Verdana, 10) a doble espacio, incluyendo cuadros, gráficos, mapas y referencias bibliográficas.
3. Los gráficos y cuadros se limitarán al mínimo imprescindible.
4. Cada artículo deberá ir precedido de una página que contenga el título del trabajo y el nombre del autor o autores, junto con su dirección, e-mail y teléfono, así como un breve currículum del autor o autores (no más de 10 líneas). En página aparte se incluirá también un breve resumen (abstract) del trabajo de unas 150 palabras y una lista de palabras clave (keywords), con no más de 8 términos. Tanto el resumen como la lista de palabras clave deben tener una versión en español y otra en inglés.
5. Las notas y referencias bibliográficas irán al final del artículo bajo los epígrafes correspondientes: Notas y Referencias bibliográficas. Estas últimas estarán ordenadas alfabéticamente por autores siguiendo el siguiente criterio: apellido y nombre (en minúsculas) del autor o autores, año de publicación (entre paréntesis y distinguiendo a, b, c, en caso de que el mismo autor tenga más de una obra citada en el mismo año), título del artículo (entre comillas), título de la revista a la que pertenece el artículo (en cursiva o subrayado), lugar de publicación (en caso de libro), editorial (en caso de libro), número de la revista, y páginas (xx-yy, en caso de un artículo de revista o de una contribución incluida en un libro). Cuando se trate de artículos o libros traducidos y se cite de acuerdo con la traducción, el año que debe seguir al nombre del autor será el de la edición original, en tanto que el año de la versión traducida figurará en penúltimo lugar, justo inmediatamente antes de la referencia a las páginas. Las referencias bibliográficas que aparezcan en el texto o en las notas deberán hacerse citando únicamente el apellido del autor o autores (en minúsculas) y entre paréntesis el año y, en su caso, la letra que figure en las Referencias bibliográficas, así como las páginas de la referencia.
6. Los cuadros, gráficos y mapas incluidos en el trabajo irán numerados correlativamente, incluyendo además su título y fuente. Si el cuadro o gráfico se ha realizado en Excel deberá ser importado al texto en forma de imagen.
7. El formato de texto no incluirá ni encabezado ni pie de página.
8. Las reseñas y noticias bibliográficas ocuparán un máximo de 3000 palabras.
9. Los trabajos se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: [circunstancia@fog.es](mailto:circunstancia@fog.es). El Consejo de Redacción acusará recibo de los originales, pero no se compromete a mantener correspondencia sobre los mismos salvo cuando sean aceptados o hayan sido expresamente solicitados. Una vez evaluados los textos originales, se resolverá sobre su publicación en un plazo no superior a cuatro meses desde la recepción. *Circunstancia* se reserva, cuando se estime conveniente, el derecho de introducir mínimos cambios de estilo respetando siempre el sentido del texto.

Imprimir