

Los estudiantes universitarios españoles en la Edad Contemporánea: líneas de investigación

Spanish University Students in the Contemporary Age: Research Lines

MARC BALDÓ LACOMBA
Universitat de València

Miscelánea Alfonso IX, 2011 (Salamanca, 2012), pp. 243-267

RESUMEN

Este artículo propone una perspectiva historiográfica sobre los estudiantes de la universidad española en los siglos XIX y XX atendiendo especialmente su crecimiento y su cultura política, organización y movilizaciones.

PALABRAS CLAVE

Estudiantes, universidad, movimiento estudiantil.

ABSTRACT

This article proposes a historiography perspective on the students of the Spanish university in the XIXth and XXth century attending specially to his growth and his political culture, organization and mobilizations.

KEY WORDS

Students, university, student movement.

LAS TAREAS DEL ESTUDIO

LA HISTORIOGRAFÍA SOBRE LOS ESTUDIANTES universitarios españoles —a los que únicamente me voy a referir— en la edad contemporánea es todavía un trabajo en construcción. Ni ellos ni la universidad son objetos que susciten mucha atención al menos hasta el presente. Y además, cuando se analizan, por lo común, se hace desde perspectivas que desbordan (y en cierto modo desenfocan) la historia de la universidad. No es extraño, por ejemplo, encontrarse con estudios o referencias a los estudiantes madrileños de la Noche de San Daniel de 1865, o los estudiantes también madrileños de febrero de 1956. Pero generalmente, en ambos casos, los estudiantes son observados desde la perspectiva de la historia política: como agentes republicanos contrarios a la monarquía isabelina en un caso, o como antifranquistas que irrumpieron en la oposición a la dictadura y la nutrieron con nuevos bríos que son hasta generacionales: «la generación del 56». Sin embargo, la universidad, el lugar donde unos y otros realizaban su principal actividad o a veces única, no tiene presencia en estos enfoques. Sí que lo tiene, en cambio, la política: «*El rasgo*», la denuncia del republicano Castelar a la Corona, o el aldabonazo que significó para la movilización antifranquista el célebre manifiesto del 56 que comenzaba con aquel buen auspicio que decía «Nosotros, hijos de los vencedores y los vencidos...». Creo que con esta perspectiva se oscurece el objeto de estudio. Entiendo que el estudio sobre los estudiantes debe entroncar con la *nueva historia institucional* y la *historia social* o *sociocultural*. Sólo desde este doble plano es posible explicar debidamente el objeto, y así es como creo que lo hace la mejor historiografía.

Atiende ésta, en primer lugar, al ámbito universitario, es decir, la *institución* a la que acuden los estudiantes, en la que conviven e intercambian ideas y experiencias, donde se socializan, conocen y aprenden, tal vez, a descifrar el mundo y hasta a criticarlo *con otros*. Hablar de los estudiantes obliga a conocer el espacio institucional donde se integran y al que dedican una parte de su tiempo —exclusiva, mayor o menor—. Obliga a conocer la importancia que tiene la educación (y la universidad) en la formación de capital humano y sus conexiones con la riqueza —o pobreza— de las sociedades, así como las constricciones que toda institución impone a sus agentes y a las acciones o la praxis que realizan y con la que contribuyen a mantener o transformar la propia institución. Estudiar, por ejemplo, la oposición de los estudiantes a la dictadura de Franco sin saber nada de cuanto sucede en el espacio escolar es renunciar a un análisis penetrante, por cuanto aquellos jóvenes estimularon, desarrollaron y hasta cuajaron sus inquietudes y su politización en buena parte en las aulas y en contacto con otros.

Pero hay otro motivo aún más poderoso para encuadrar al estudiante en la institución donde estudia. En los siglos XIX, XX y lo que va de XXI, las universidades son instituciones relevantes —aunque la historiografía contemporaneísta las olvide en sus explicaciones— por cuanto en ellas se forman, al compás que el capitalismo, nuevos agentes sociales: los profesionales, esas emergentes y constantemente renovadas capas medias que han contribuido y contribuyen a definir la evolución de la sociedad contemporánea. En gran parte sus integrantes han pasado por las aulas, han sido estudiantes. Los estudiantes son, con los profesores, los agentes de las universidades, espacios —no únicos pero sí *estratégicos*— donde se reproduce y produce el *capital simbólico* que dice Bourdieu, sin el que sería imposible explicarse las sociedades industriales¹. Entrar en este complejo es tarea básica para explicarse nuestras sociedades recientes, ayuda a entender la diversificación y movilidad social, nos permite acceder al crecimiento y desarrollo de las nuevas clases medias de profesionales, contribuye a discernir la transformación social del siglo XX que ha incorporado a las mujeres a la universidad y también coadyuva a interpretar «los grandes mecanismos de reproducción y conservación social, las instituciones y las instancias a través de las cuales los saberes constituidos se enseñan, se exaltan, se honran»². Estudiar, por ejemplo, la demografía universitaria de los doscientos últimos años atendiendo a los ritmos y proporciones de crecimiento, la diversificación social de los estudiantes y la incorporación de las mujeres es, creo, un buen termómetro que nos registra un proceso social más amplio.

La *historia social* (o sociocultural) de los estudiantes requiere abordar tres tareas importantes. La *primera* es cuantificarlos e identificar y definir su contexto social³. Se trata de precisar sus características sociológicas. Se

¹ Ver Pierre BOURDIEU, *La distinción*, Madrid, Taurus, 1991, pp. 140-141; del mismo autor, *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama, 2002, pp. 11-16. Además, la lucha cultural, o ideológica si se quiere, a través de la cual los intelectuales y con ellos los universitarios —¿y por qué no los estudiantes?— se definen y actúan respecto a otros grupos sociales, es, en última instancia, una *lucha por el poder simbólico* (por la *hegemonía* o influencia); se trata de un combate en el que participan diversos grupos de intereses y agentes sociales. Otros trabajos de BOURDIEU sobre lo que se indica: *Homo academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008; *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid, Siglo XXI, 2010. Además de las universidades, otros espacios son las escuelas, los institutos y colegios, las empresas de comunicación, las editoriales, las galerías de arte...

² Michel ONFRAY, *Política del rebelde: tratado de resistencia e insumisión*, Barcelona, Anagrama, 2011, p. 187. Para la relación entre universidad y estructura y movilidad social hay abundante bibliografía. De ella puede destacarse Julio CARABANA y Francisco de ANDRÉS (coords.), *Teorías contemporáneas de las clases sociales*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 1993; Gary S. BECKER, *El capital humano: análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*, Madrid, Alianza, 1983; Raymond BOURDON, *La desigualdad de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*, Barcelona, Laia, 1973; VV. AA., *Capital humano, series 1964-2001*, Valencia, Fundació Bancaixa, 2002.

³ La manera de estudiar las poblaciones universitarias ha evolucionado considerablemente en los últimos treinta años, pasando del recuento al análisis de su función (el sentido social de número y proporción de universitarios), la relación con el capital humano, así como la composición y diversificación social que el alumnado ha conocido a lo largo de los siglos XIX y XX.

requiere indagar cuántos son, quiénes son, cuál es su procedencia geográfica y social, cómo llegan a la universidad y qué supone esta institución en sus vidas. También debe abordarse el significado de este colectivo o, si se quiere, la relación entre la sociedad de la que proceden y a la que inervan con sus conocimientos y sus prácticas, lo que se relaciona con la *historia de las élites* y la *historia social de la administración*. Tratamiento estadístico y estudios prosopográficos, pues, es el primer paso.

Peró además, a esta mirada estructural, debe añadirse otra cultural que atienda las actitudes. Las universidades no son sólo lugares de observación neutrales de la experiencia social donde convergen actores sociales, ni la institución universitaria debe verse sólo desde el ángulo jurídico-formal, sino que además también son espacios de construcción de lo social, y como tales tienen que ser abordados: como ámbitos con capacidad para moldear o introducir variables significativas en los procesos y resultados que institucionalizan; como recintos en los que interactúan otras instituciones públicas y otros actores sociales⁴.

Los jóvenes que estudian en las universidades no son sólo receptores de sus reglas, normas y valores, sino agentes implicados. En menester analizar, por ejemplo, el impacto —si lo hay y en qué sentido— de la socialización juvenil o cultura universitaria que los estudiantes generan y el movimiento estudiantil intensifica, los medios con que se realiza este proceso (la academia, el ateneo, la lectura de poesías y ensayos, el concierto, la asociación, la prensa universitaria, el cine-club, el cine-fórum, las lecturas, el teatro, las asambleas, la militancia, las clases paralelas...), los ritos y ceremonias de los que se sirve esta socialización y que acompañan a las prácticas escolares, el simbolismo que generan y que cubre desde las bromas de mejor o peor gusto de las «novatadas» hasta la formalidad (o informalidad) de la vestimenta o los exámenes, sin olvidar que hasta hace poco las universidades han sido un *universo masculino*⁵. Se trata de estudiar, en fin, la *cultura política* que los estudiantes crean y en la que participan.

En el estudio de las actitudes de los jóvenes universitarios de clase media, hijos de profesionales en su mayoría, también debe incluirse —aunque la historiografía suele marginar estos derroteros por considerarlos propios de la psicología— lo que Antonio Machado en 1929 denominaba «el alma joven». «Porque el alma joven —decía— es todavía plana, carece de la tercera dimensión, no existe en ella el cúmulo de experiencias vitales que,

⁴ Sobre el neoinstitucionalismo, Johan P. OLSEN y James G. MARCH, «El Nuevo institucionalismo: factores organizativos de la vida política», *Zona Abierta*, 63-64 (1993), pp. 1-44. También James G. MARCH, Harold Steere GETZKOW y Herbert Alexander SIMON, *Teoría de la organización*, Barcelona, Ariel, 1987.

⁵ James AMELANG, «The Cultural History of the University: a proposal», *Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija*, 1 (1998), pp. 29-39.

a fin de cuentas constituye lo que se ha llamado mundo interior»⁶. Se trata, pues, de profundizar en los patrones probables que define Elster⁷. Atributos genéricos de la juventud como el idealismo, los fervientes anhelos «de que lo bueno se realice», de que el mundo cambie a mejor, de ganar un mundo nuevo y unos modos de vida desconocidos, la falta o debilidad de sentimientos de rencor (mucho más cuajados en adultos que han vivido mucho) también están detrás de la *cultura* de los jóvenes universitarios, cualquiera que sea la época que se analice, aunque esta actitud de ímpetu no es siempre la misma ni tiene el mismo empuje según sean las coyunturas que se viven y construyen con esas mismas actitudes juveniles de fondo.

También la historia social procura —hasta donde lo permitan las fuentes y prospecciones— rastrear la vida después de la graduación, compleja tarea para una universidad cada vez más masificada como la de la edad contemporánea. Una parte de las preguntas arriba indicadas se pueden responder atendiendo a fuentes estadísticas que empiezan a ser abundantes en los siglos XIX y XX. Aunque, claro está, que aún más interesante que las fuentes estadísticas es recurrir a una panoplia de documentos que es difícil reunir y seriar, pero que se hallan en los expedientes personales de los estudiantes⁸.

Dificultades al margen, en ocasiones se han conseguido grandes avances en el análisis de «la vida estudiantil». En el estudio de Germán Perales se integra el análisis de la elección de los estudios, la edad de inicio, los años de universidad (donde se estudia el tiempo y espacio académico, los estudios, el régimen escolar, la disciplina, los exámenes y otros ritos), las pensiones, colegios o residencias de estudiantes y la vida fuera de las aulas

⁶ Antonio MACHADO, «Cómo veo a la juventud española», *La Gaceta Literaria* (1 de marzo de 1929), recogido en *Antología comentada (II. Prosa)*, edición de Francisco CAUDET, Madrid, Ediciones de la Torre, 1999, p. 229.

⁷ En la sociedad y en la experiencia histórica hay pocas «leyes generales» bien establecidas. Por ejemplo, la ley de la demanda (cuando los precios suben los consumidores compran menos) es al lado de leyes como la de la gravitación una ley débil. A diferencia de la de la gravitación, la de la demanda no especifica ni en qué medida ni en cuánto los consumidores compran menos, mientras la de la gravitación describe no sólo que cuando la distancia de dos objetos se incrementa la fuerza de atracción entre ellos disminuye, sino en qué relación y medida disminuye: inversa al cuadrado de la distancia. Nada así cabe en las ciencias sociales. Las abstracciones sociales son patrones probables que marcan tendencias, pero detallan poco. «Nos permiten explicar —dicé Elster— pero no predecir». Y esa pauta vale para cuanto se ha dicho sobre el «alma de los jóvenes». Véase Jon ÉLSTER, *La explicación del comportamiento social: más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*, Barcelona, Gedisa, 2010, pp. 51-58; la cita en p. 52. La sabiduría popular proverbial ha identificado muchos de estos patrones. A la juventud, por ejemplo, se le atribuye, desde Homero, genio vivo y juicio débil, o que vive de la esperanza, mientras la vejez del recuerdo... <http://www.proverbia.net> visitada el 16-3-11.

⁸ En los expedientes de la Restauración hasta los años de Primo de Rivera, al figurar en el expediente de cada estudiante una copia literal del acta de nacimiento, se sabe el oficio de los padres. Desde los años veinte, se sustituye ese documento por un extracto del acta del registro civil, donde ya no se indica la profesión de los padres. Para después, hay fuentes estadísticas (*Anuario Estadístico de España* y otras) donde se detalla a veces el oficio de los padres o su nivel de estudios. De todos modos, acceder a los expedientes aporta información susceptible de análisis valiosos, entre ellos, a partir de los años sesenta, la autoclasificación social del estudiante, los estudios de los padres, etc. Sin embargo, quien se proponga esta tarea tiene que *hacer una cata* y limitar el número de expedientes a consultar, tal y como hace la historiografía francesa.

(ocio, participación en la vida social o política, etc.). Todo ello intentando dar cuenta de «cómo [los estudiantes] construyen su cotidianeidad»⁹. Las fuentes son absolutamente variadas y requieren la paciencia del investigador probado: hemeroteca, memorias, archivo, colección legislativa, literatura, biografías...

La *segunda tarea* de la historia de los estudiantes es el análisis de los movimientos sociopolíticos: sus asociaciones, sus actividades, su praxis cívica, cultural y política. Los movimientos de estudiantes católicos y liberales, republicanos y fascistas; reaccionarios y antifranquistas. Las sonadas actividades de los estudiantes durante el Sexenio o durante la Restauración, durante los primeros años del siglo XX o contra la dictadura de Primo de Rivera, contra la Segunda República o contra el Franquismo...; el análisis de los fueístas, los católicos, los tradicionalistas, los seuístas, los socialistas de ASU, los comunistas, los cristianos *de base* (tan distintos a los católicos) o de la izquierda alternativa que emergió al hilo de 1968... son o deben ser objeto prioritario.

Un movimiento social —la reflexión sobre el particular es amplia— comporta definir un proyecto de acción colectiva, construir la identidad del grupo que lo promueve, identificar las necesidades que pretende conseguir con las acciones, precisar aquello que es contrario o adversario a las propuestas de movimiento, así como articular prácticas de consolidación (rituales, simbólicas) y de organización¹⁰. Hay diversidad de movimientos sociales. El estudiantil, comúnmente, se considera que responde a conflictos captados en el proceso de socialización¹¹.

Pero el estudio de los movimientos de estudiantes no debe limitarse a los más politizados. Debe abarcar también las movilizaciones corporativas, como las que se orientan a defender competencias profesionales; el movimiento estudiantil burocratizado, como el del SEU a partir de 1943 que encuadraba a todos los estudiantes y creía defender sus inquietudes, y las algaradas y las protestas, con frecuencia con carácter cíclico, pero que no pueden considerarse propiamente movimientos sociales por cuanto carecen

⁹ Germán PERALES BIRLANGA, *El estudiante liberal: sociología y vida de la comunidad escolar universitaria en Valencia 1875-1939*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija sobre Estudios de la Universidad, 2009, p. 103.

¹⁰ Sobre el concepto de movimiento social tiene especial interés la definición de versiones clásicas o recientes como las de Alain TOURAINE, *Production de la société*, París, Seuil, 1973 (1973) o Niklas LUHMANN, *La sociedad de la sociedad*, México, Herder, 2007; pasando por obras como las de Manuel CASTELLS, *La era de la información*, vol. 1 y *La era de la información*, vol. 2, Madrid, Alianza, 2003 y 2008 respectivamente; Carlos TAIBO, *Movimientos antiglobalización*, Madrid, Los Libros de La Catarata, 2007; Jean L. COHEN y Andrew ARATO, *Sociedad civil y teoría política*, México, FCE, 2000; Ramón CAPELLA, *Ciudadanos siervos*, Madrid, Trotta, 1993; o Carlos SÁNCHEZ-CASAS, *Sociedad, sistema y hábitat*, Madrid, Los Libros de La Catarata, 2009.

¹¹ Como el feminista, el gay, el de plenos derechos para inmigrantes... Ver Carlos SÁNCHEZ-CASAS, *Sociedad, sistema y hábitat...*, pp. 183-190.

de una organización¹². También está comprometido el estudio de las largas etapas de desmovilización generalizada de los escolares, en las que influyen diversos factores como un fuerte control disciplinario, la ausencia de libertades (o el «encauzamiento» de éstas), las dificultades para poder realizar la acción (la represión) o –en nuestros días– la asunción del conformismo que deriva de una democracia de baja intensidad, de pensamiento único, de las dificultades para entender qué tenemos en común con los demás¹³.

Con todo, lo que el historiador busca con especial atención son los movimientos sociales, tal vez porque suelen denotar el cambio social. En particular, en la historia de España los dos momentos culminantes de las movilizaciones universitarias son la de final de los años veinte y treinta y la de los años cincuenta a setenta del siglo XX, fenómenos sociales y políticos de alcance. La historiografía, aunque sea complejo, no los aborda como cosa dada, de manera descriptiva, sino que tiene en cuenta la reflexión teórica que agudiza las preguntas, perfila los conceptos (empezando por el de movimiento social) y compara el movimiento estudiantil español –particularmente el de los años sesenta– con otras experiencias de rebeldía juvenil de otros países para mostrar cuánto había de común –de fenómeno general dentro de la cultura occidental– en la rebeldía de los jóvenes y cuánto el Franquismo acuñó de específico. Lo mismo se debe decir del desarrollo de la cultura crítica y la politización de los estudiantes en las épocas indicadas en las que se oponían a la monarquía, a la dictadura o a la «sociedad burguesa» y a las diversas maneras de diseñar la estrategia de esta crítica a dicha sociedad.

El análisis de los movimientos universitarios se conecta, además, con el estudio de la cultura política. Es importante este aspecto por cuanto –como ya se ha dicho– se pretende explicar el proceso de cambio de actitudes, politización y con frecuencia el desarrollo del espíritu crítico de una minoría influyente de estudiantes y sus efectos en la mayor parte del grupo. Los niveles de compromiso en la cultura política que generan los jóvenes universitarios, como en cualquier otro colectivo, incluyen grados de participación muy variados que van de pequeños núcleos organizados a grupos mucho más amplios que participan ocasionalmente en las propuestas de los

¹² Para una tipología de los movimientos escolares de los jóvenes universitarios, ver Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA, «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles (1865-1968)», *Ayer*, 59 (2005), pp. 21-49.

¹³ Samir AMIN, *El virus liberal: la guerra permanente y la norteamericanización del mundo*, Barcelona, Hacer, 2007, pp. 41-48; Tony JUDT, *Algo va mal*, Madrid, Taurus, 2010, pp. 120-133; Michel ONFRAY, *Política del rebelde...*, dibuja un retrato provocador y actual de un humano pasivo: «iletrado, inculto, codicioso, limitado obediente a las consignas de la tribu, arrogante, seguro de sí mismo, dócil, débil con los fuertes, fuerte con los débiles, simple, previsible, aficionado empedernido a los juegos y a los estadios, devoto del dinero y sectario de lo irracional, profeta especializado en banalidades, en ideas mezquinas, tonto, ingenuo, narcisista, egocéntrico, gregario, consumista consumidor de las mitologías del momento, amoral, carente de memoria, racista, cínico sexista, misógino, conservador, reaccionario, oportunista y portador, además, de ciertos rasgos de la misma índole que los que definen el fascismo ordinario», p. 182.

primeros, pasando por los que, entre unos y otros, apoyan medidas concretas, intervienen desde la periferia, comparten la ideología que ellos mismos contribuyen a cuajar mientras hacen posible con sus actitudes que el conjunto de estudiantes se defina como colectivo y defina a su vez al adversario. Pero tampoco hay que olvidarse de los «indiferentes», los no movilizables, los apáticos, los que no responden, aquellos «escolares anfibios, raquíticos de espíritu, menguados de franqueza, seres cuya inconsciencia social les hace dignos de lástima y de desprecio», por decirlo como veían los fueístas de 1932 a estos compañeros¹⁴.

La *tercera tarea*, en fin, es la perspectiva histórica, en la que los historiadores pretendemos hacer inteligibles los procesos sociohistóricos. Creo que de la experiencia histórica de los estudiantes universitarios son dos los procesos que más interés suscitan: el ritmo y evolución de su crecimiento y el proceso de su cultura política, a los que dedicamos las páginas siguientes.

CRECIMIENTO Y DIVERSIFICACIÓN SOCIAL DE LOS ESTUDIANTES

Lo que empieza siendo una escuela de y para minorías selectas, para una élite dirigente y excluyente, con el cierre social que imponían las condiciones económicas exigibles para ser estudiante de la universidad y, en menor medida, los requisitos intelectuales y académicos requeridos para superar el bachillerato, se va extendiendo cada vez más a sectores intermedios, a capas medias con menos recursos económicos y finalmente a hijos e hijas despiertos de trabajadores cualificados y aspirantes —sus padres tal vez con más conciencia que ellos— a la movilidad social, a ascender socioprofesionalmente. La enseñanza superior se ha ido generalizando o masificando a lo largo de los dos últimos siglos en todos los países y también en España, siguiendo una tasa de crecimiento que supera con mucho la demografía. Bastará con decir que de los 8.700 estudiantes universitarios de facultades y escuelas especiales de 1863, cuando sólo hacía un quinquenio que se habían cerrado las principales reformas liberales educativas, las de Claudio Moyano, se ha pasado a más de millón y medio. Lógicamente este fenómeno, esa sucesión, ese proceso (que se explica por fuerzas o pautas sociales de fondo que encuentran su entraña en el mismo crecimiento autosostenido de las sociedades industriales) requiere atención particular por quien estudie los estudiantes, y probablemente es la principal cuestión cuya atención reclama la historia social.

Según explicaba a mediados del siglo XIX Antonio Gil de Zárate, uno de los principales políticos que instituyeron el sistema educativo liberal en España, todas las clases sociales necesitaban instrucción, pero ésta había de ser distinta según «las necesidades y el destino» de cada clase. «La nobleza

¹⁴ FUE: *órgano de la Federación Universitaria Escolar*, 4 (diciembre de 1932), «Posición intrínseca».

y las clases altas tienen que estudiar, porque ni la fuerza ni las riquezas dan hoy solas el poder»; también «el pueblo» necesita la instrucción para integrarse en los nuevos modos de vida que se abrían camino, porque «no es ya su condición la servidumbre» y sus componentes tenían que aprender a trabajar con más eficacia y lejos de «la ciega rutina». Pero sobre todo era la clase media —la burguesía en la terminología historiográfica de otras épocas— la que necesita instrucción para dirigir el país, porque era «la parte más poderosa del Estado», porque se había apoderado «de las profesiones y los puestos de mayor importancia» y porque para cumplir «sus importantes destinos», necesitaba una instrucción «extensa y varia»¹⁵.

Y en efecto, los liberales, de acuerdo con estos principios generales, organizaron la instrucción pública clasistamente¹⁶. El resultado fue el establecimiento de un sistema educativo estructurado en tres niveles —primaria, secundaria y superior—, pero dentro del cual se diferenciaban dos escuelas: la que iba dirigida a los hijos e hijas de trabajadores, la primaria, y la que estaba pensada para los hijos (no para las hijas) de la burguesía, profesiones liberales, funcionarios y capas medias solventes, con escasas posibilidades para los demás: la secundaria y la superior. En España, como en toda Europa, el elitismo de la enseñanza secundaria y superior se basaba en una fuerte selección económica, que hacía recaer el coste en el usuario. Los razonamientos de los liberales sobre la cuestión fueron diáfanos¹⁷. A la selección económica se añadía (lo que es complementario de lo anterior) la valoración que les merecía la educación a los diversos grupos sociales y las variadas expectativas que aquélla les cubría.

Este marco social comportaba un modelo demográfico educativo conocido: una pirámide con una amplia base —la primaria— y un remate muy delgado —la secundaria y superior—, que fue característico de Europa durante el siglo XIX y primera mitad del XX. Conviene advertir, sin embargo, que en España la principal diferencia que había con otros países era la corta proporción de alumnos de primaria, tramo que se estancó, lo que se evidencia al comparar las tasas de escolarización españolas y de otros países, mientras que la escolarización en secundaria y superior —al contrario de lo

¹⁵ Antonio GIL DE ZÁRATE, *De la instrucción pública en España*, 2 tt., Madrid, Imprenta de Sordo-Mudos, 1851, t. 1, p. 141. Sobre la demografía universitaria en la época contemporánea, Marc BALDÓ LACOMBA, «La població de la Universitat de València al segle XX», *Saitabi*, 49 (1999), pp. 17-60.

¹⁶ Carlos LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986, pp. 172 y ss.

¹⁷ El duque de Rivas, por ejemplo, en los inicios de la época isabelina, los explicaba con estas palabras: «Conviene restringir el principio de enseñanza gratuita... pero ¿qué regla habrá de seguirse en esto? Hela aquí. La obligación del gobierno crece: 1º a medida que la instrucción ha de abarcar mayor número de individuos; y 2º conforme en éstos escasean los medios para adquirirla. Por el contrario, la misma obligación disminuye al paso que, siendo menos los que se dediquen a determinadas ciencias, conviene dejar su estudio únicamente a los que tienen medios para costearlo. Esta obligación del gobierno es como una pirámide que, empezando en una ancha base, formada por los menesterosos, disminuye a proporción que va aumentando su altura y creciendo la riqueza de los particulares». Citado por Antonio GIL DE ZÁRATE, *De la instrucción pública...*, t. 1, pp. 164-165.

que sucedía en primaria— eran parecidas a las de otros países europeos¹⁸. La deficiente escolarización en primaria que se dio en España se debe a diversos factores en los que aquí no podemos entrar, aunque sí dejar constancia de su influencia en el atraso del país. La pobreza —y una cortedad de miras políticas característica del moderantismo hispano— limita las posibilidades de inversión en educación y, a su vez, la falta de educación dificulta el crecimiento económico y perpetúa la pobreza. Los institucionistas, regeneracionistas, reformistas y republicanos, como Giner de los Ríos, Costa, Ramón y Cajal o Manuel Azaña, fueron conscientes de estos problemas.

La institucionalización que hicieron los liberales del bachillerato y la universidad era bastante mejor que la que se hizo para la primaria. Estos tramos educativos se dirigían a *las clases altas* y a *la clase media*. La secundaria servía «para completar la educación general de las clases acomodadas» y la superior «habilitaba para el ejercicio de determinadas profesiones»¹⁹. Se trataba, en definitiva, de preparar a la burguesía para dirigir la sociedad. Los institutos y las universidades dependían de las diputaciones provinciales y del Estado, mientras las escuelas, de los empobrecidos municipios; los profesores de instituto y universidad formaban cuerpos de funcionarios desde la época isabelina, mientras que el cuerpo de maestros no se creó hasta 1900. Sin embargo, la calidad de los estudios medios y superiores era muy baja y, en cualquier caso, no era comparable a la de otros países. Las deficiencias fueron denunciadas por institucionistas y regeneracionistas que, en general, lamentaban una enseñanza teórica, libresca y poco práctica que no fomentaba «espíritus científicos» ni «positivos», y que estaba en manos de unos profesores poco profesionalizados y más dedicados a otras tareas —el bufete y la clínica—, que no a la cátedra; y que, quitando excepciones, no investigaban²⁰.

A estas deficiencias cabe añadir la tardanza institucional de los estudios superiores a adaptarse a las nuevas necesidades económicas relacionadas con la industrialización. Casi todos los universitarios cursaban derecho y medicina, pero las escuelas especiales (ingenierías, etc.) y los estudios científicos tenían muy pocos estudiantes comparados con los que cursaban en las

¹⁸ A la altura de 1910 había 750 alumnos de primaria por cada 10.000 habitantes, mientras que Francia tenía 1.400; Alemania, 1.600, e Italia, 1.000. Ver Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea*, Madrid, Alianza, 1992; las cifras usadas en pp. 292-293. De la misma autora, «Alfabetización y desarrollo económico en España: una visión a largo plazo», en Clara Eugenia NÚÑEZ y Gabriel TORTELLA (eds.), *La maldición divina: ignorancia y atraso económico en perspectiva histórica*, Madrid, Alianza, 1993, pp. 223-236.

¹⁹ La primera frase procede del Plan General de Instrucción Pública de 4 de agosto de 1836, artículo 25, y la segunda de la Ley de Bases de 17 de julio de 1857. Ver *Colección Legislativa*, tt. 21 y 73 respectivamente.

²⁰ FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, «Sobre reformas en nuestras universidades» (1902), recogido en el libro del mismo autor *Escritos sobre la universidad española*, edición de Teresa RODRÍGUEZ DE LECEA, Madrid, Espasa-Calpe, 1990, pp. 45-145 (texto original escrito en 1902 y editado en 1911).

facultades llamadas «profesionales» (derecho y medicina)²¹. La enseñanza superior española no ofreció hasta mediados del siglo XX un variado espectro de titulaciones, aspecto no demasiado distinto, aunque con excepciones, al de otros países europeos (no sucedía así en los Estados Unidos)²².

Así las cosas, el estudiante universitario y de escuelas especiales —y esto también es extensible al de secundaria— estaba bien definido socialmente como antes se ha dicho. Eran hijos de la burguesía, profesiones liberales, funcionarios y capas medias solventes. Germán Perales, en su estudio sobre la composición social de los estudiantes valencianos entre 1875 y 1939 ha demostrado que casi la mitad de ellos (el 48 por cien) eran hijos de profesionales (judicatura y medicina, y también militares y empleados de la administración), seguido a distancia por hijos de comerciantes (el 15 por cien), manufactureros e industriales (10 por cien) y agricultores (también el 10 por cien)²³.

En cuanto a su evolución, el número de estudiantes universitarios y alumnos de las escuelas especiales fue creciendo durante toda la época liberal: en 1863 eran 8.700; en 1914, 31.300; en 1932, 37.000, cifra que se mantenía al acabar la guerra civil, lo que representaba una tasa de 5,6 estudiantes por cada 10.000 habitantes en 1863, 15,7 en 1914 y 15,3 en 1932²⁴. Estos estudiantes, como ya se ha dicho, se sentían atraídos principalmente por las facultades de derecho y medicina. La primera abría posibilidades de promoción tanto en el foro, donde se cuajaban miles de pleitos y procesos a consecuencia de las reformas agrarias y de todo tipo que comportaba la revolución, como en la carrera administrativa que impulsaba el Estado liberal emergente y a cuyo cobijo se forjaban las nuevas clases medias ascendentes. La medicina, con sus progresos, tenía el atractivo de la mejora de las condiciones privadas de salud y de la introducción de la higiene y la sanidad pública, que empezó a arrinconar a prácticos del arte

²¹ En 1863 los escolares de escuelas especiales eran 464 y los de facultades 8.305; en 1914, 30.427 y 956 respectivamente; en 1932, 34.129 y 2.950 y en 1940, 35.808 y 1.731. Ver Carlos LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales...*, p. 393.

²² Fritz K. RINGER, *Education and society in modern Europe*, Bloomingston, 1979.

²³ Muestra el autor, además, que los grupos socioprofesionales más interesados en la universidad son los profesionales, las nuevas clases medias (juristas, médicos y otras) que representan menos del 6% de la población activa y en la universidad son más del 48% del alumnado, mientras que los labradores (gente que posee —en propiedad o arrendamiento— y trabaja la tierra) suponen el 63% de la población activa y a la universidad aportan algo más del 10%. Ver Germán PERALES, *El estudiante liberal...*, pp. 63-91.

²⁴ Carlos LERENA, *Escuela, ideología y clases sociales...*, p. 393. En enseñanza secundaria, para las mismas fechas se pasó de 17,3 estudiantes por cada 10.000 habitantes en 1863 a 23,8 en 1914 y a 50 en 1932, notándose, aquí sí, un incremento que, superada la guerra, se trasladaría a la universidad. Las cifras de secundaria y superior, *grosso modo*, se parecen a las de otros países como Francia e Italia, o incluso Alemania, excepción hecha de la importante enseñanza secundaria de este último país que ya en 1910 superaba el centenar de alumnos en este tramo, mientras que en otros lugares apenas llegaba a la treintena. Ver Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente...*, pp. 292-293. También, Mariano y José Luis PESET, «Las universidades en el siglo XIX y las ciencias», *Ayer*, 7 (1992), pp. 19-50.

de curar²⁵. Además, si la facultad de derecho servía principalmente para reproducir a las nuevas clases medias, la de medicina servía no sólo a esta misma reproducción (hacer médicos a muchos hijos de médicos), sino también para que pudiesen ascender socialmente hijos de menestrales, comerciantes y labradores: era la gran carrera de ascensor social²⁶.

La presencia de las mujeres en la universidad merece destacarse como uno de los cambios más relevantes de la demografía universitaria, pero no fue fenómeno del siglo XIX. De hecho hasta 1910, con Julio Burell de ministro, no se reconoció el derecho a estudiar secundaria y superior a las mujeres en igualdad de condiciones que los hombres. Antes fue menester superar cuarenta años de obstáculos legales y sociales que empezaron en el Sexenio, cuya legislación no excluyó a las mujeres. Fue en los años de la Restauración cuando empezó una carrera de obstáculos legales a las que se matricularon (por lo demás común a otros países), debates públicos en la prensa y ateneos, y obstáculos mentales —y prejuicios— a su incorporación. Antes de la orden de Burell, el número de mujeres fue muy escaso, estadísticamente inapreciable (menos de 80 en todas las universidades), pero socialmente de gran significado. Desde 1910, las estudiantes crecieron, aunque los prejuicios y las resistencias mentales (en la fuerza del machismo España se diferenciaba de otros países europeos) ralentizaron el proceso, que sólo cobró impulso en los años republicanos. En 1930, el 7 por cien de la matrícula universitaria eran mujeres (en Gran Bretaña y Alemania el 18 y en Francia el 26). En 1940 alcanzaron el 13 por cien²⁷.

Durante las dos primeras décadas del franquismo, el número de universitarios siguió creciendo lentamente, continuando la tendencia que venía operándose desde los años veinte. Pero desde los años sesenta el crecimiento fue espectacular. De los 40.000 de principios de los cuarenta se pasó a los 60.000 de principios de los cincuenta, a los 160.000 al mediar la década de los sesenta y 500.000 en 1975 (ya incorporado a la demografía universitaria el alumnado de las escuelas técnicas y las escuelas universitarias, que no lo estuvieron hasta la Ley General de Educación de 1971).

²⁵ Federico SANZ DÍAZ, *El alumnado de la Universidad de Valladolid*, Universidad de Valladolid, 1978, pp. 82-95.

²⁶ Germán PERALES, *El estudiante liberal...*, pp. 86-91.

²⁷ La mayor parte estudiaban letras (el 60% de las matriculadas), seguida por ciencias y a distancia medicina y casi apenas había en derecho. Se produjo, desde las primeras mujeres que accedieron a los estudios superiores antes de 1910, un desplazamiento: empezaron cursando medicina (próxima a la profesión de comadrona y enfermera), pero desde la legalización buscaron facultades con salidas profesionales donde su presencia en el trabajo era menos mal vista (como profesora o bibliotecaria) y donde los estudios también cumplían la función de «adorno». Ver Consuelo FLECHA, *Las primeras universitarias en España*, Madrid, Narcea, 1996; M.^a del Carmen ÁLVAREZ RICART, *La mujer como profesional de la medicina en la España del siglo XIX*, Barcelona, Anthropos, 1988; M.^a Rosa CAPEL MARTÍNEZ, *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1996; Carmen MAGALLÓN PORTALÉS, *Pioneras españolas en las ciencias: las mujeres del Instituto Nacional de Física y Química*, Madrid, CSIC, 1998; Hartmut KAELBLE, *Desigualdad y movilidad social en los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1994; Germán PERALES BIRLANGA, *El estudiante liberal...*, pp. 37-54.

El desarrollo económico, los cambios sociales —éxodo rural, urbanización, crecimiento de nuevas capas medias— y las innovaciones técnicas, cada vez más necesarias en la producción, constituyeron el motor de este cambio y el incremento de los estudios universitarios en los países que se desarrollaban²⁸. A partir de los años sesenta, al crecer la renta per cápita de muchas familias, se multiplicaron las posibilidades de acceder a la enseñanza secundaria y superior de muchos de sus hijos que, liberados de la necesidad de trabajar, fueron lanzados por sus padres a estudiar en institutos y universidades. Los estudios, especialmente los superiores, eran considerados como una forma de movilidad social.

El crecimiento económico y los cambios sociales y culturales operados en España —acelerados a partir del plan de estabilización de 1959— fueron intensos y veloces. El «círculo virtuoso» del crecimiento dio salida a una nueva clase media que emergía al compás del crecimiento económico, el aumento de los servicios (enseñanza, sanidad...), el aumento de la renta y del consumo. Fue necesario apostar por una nueva línea ideológica y política que permitiese las reformas económicas iniciadas en 1959. Fue menester sustituir la legitimidad de la *Cruzada* por la legitimidad de la renta per cápita de los 1.000 dólares. Fue menester escolarizar de los 12 a los 14 años, incrementar el número de universitarios, ingenieros, peritos; cualificar el trabajo (crear —se decía— «capital humano»); invertir en enseñanza técnica, multiplicar los profesores de secundaria, empezar a pensar en invertir en educación²⁹. Sin todo eso no había futuro... Es importante advertir el papel que empezó a tener la universidad como «ascensor social»; una de las funciones de las universidades en las sociedades contemporáneas, aspecto que debe ser planteado y rastreado³⁰.

²⁸ Ángel Latorre, profesor de derecho de Barcelona, en 1964 lo veía así: «El avance tecnológico y la expansión económica de las últimas décadas hace que la destreza, habilidad e inteligencia de la población activa adquiera cada vez más importancia. El funcionamiento de una economía moderna necesita más técnicos, más personal especializado, mientras que disminuye relativamente la necesidad de obreros no-especializados. La industria aprovecha los adelantos científicos y al mismo tiempo los incita, porque en la ciencia confía encontrar nuevos medios y nuevos procesos que permitan abrir brecha en las barreras que a la producción imponen hoy los límites de la tecnología actual». Ver Ángel LATORRE, *Universidad y sociedad*, Barcelona, Ariel, 1964, pp. 93-94. Para el crecimiento y sus efectos sociales, José Luis GARCÍA DELGADO y Juan Carlos JIMÉNEZ, «La economía», en *La época de Franco (1939-1975). Política, ejército, iglesia, economía y administración, Historia de España 'Menéndez Pidal'*, Madrid, Espasa-Calpe, 1996, t. XLI, vol. 1, pp. 482-491, y Albert CARRERAS y Xavier TAFUNELL, *Historia económica de la España contemporánea*, Barcelona, Crítica, 2004, pp. 331-364.

²⁹ Para diagnósticos sobre la universidad de los años sesenta y setenta hechos en el momento, ver, además de Ángel Latorre ya citado, José Luis L. ARANGUREN, *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Madrid, Taurus, 1973, o Carlos PARÍS, *La universidad española actual: posibilidades y frustraciones*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1974, y algo más tarde como observador y sociólogo Amando DE MIGUEL, *Estructura social de España*, Madrid, Tecnos, 1974; del mismo DE MIGUEL, *La universidad, fábrica de parados*, Barcelona, Vicens-Vives, 1979. Otros estudios sociológicos regulares como Víctor PÉREZ DÍAZ, *Educación superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana, 2001, o de Víctor PÉREZ DÍAZ y Vicente RODRÍGUEZ, *La educación profesional en España*, Madrid, Santillana, 2002.

³⁰ Para el estudio —planteamiento, reflexiones y método— de la universidad y la movilidad social pueden consultarse Raymond BOUDON, *La desigualdad de oportunidades...*; Rosemary CROMPTON, *Clase*

Aunque en España hubo más dificultades que en otros países, las autoridades contemplaron como positivo el aumento de estudiantes. Mantuvieron bajas las tasas de matrícula; incentivaron la enseñanza técnica desde principios de los sesenta, logrando que fuese la que más creciera en términos relativos, y diversificaron –con lentitud– el mapa universitario creando facultades, escuelas técnicas y universidades nuevas, entre las que merecen destacarse las autónomas de Madrid y Barcelona y la de Bilbao –1968–, las politécnicas de Madrid, Barcelona y Valencia –1971–, las de Córdoba, Santander, Málaga –1972–, la de Extremadura –1973–, así como colegios universitarios en otras ciudades.

Añádase que tan importante como el crecimiento era la diversificación social que se operó. A finales de los cincuenta, los universitarios, esencialmente, eran hijos de profesionales y capas medias altas. Este perfil empezó a cambiar muy lentamente en los años sesenta. Se incorporaron hijos de empleados y cuadros medios, administrativos, tenderos, pequeños empresarios y agricultores y trabajadores especializados. «Una modesta clase media sacrificada», decía Lora-Tamayo³¹, aunque en los años sesenta, los hijos de trabajadores eran –si comparamos con la proporción de este grupo en la población activa– muy escasos: el 4 por cien en 1966. La diversificación social de la universidad resultó perceptible a partir de los años setenta. Si comparamos el censo de población de 1970 con el de 1981, se puede observar que los universitarios que eran hijos e hijas de empresarios con asalariados y gerentes y directores de empresa disminuyeron ligeramente su porcentaje, del 14 al 11 por cien, mientras que los hijos e hijas de empresarios sin asalariados y autónomos pasaron del 6 al 10 por cien, los hijos de trabajadores del 9 al 14 por cien, y los hijos e hijas de los profesionales, cuadros medios y empleados mantuvieron una elevada proporción. Esta tendencia a la diversificación social de la universidad ha continuado desde los ochenta, a lo que han contribuido las becas y la multiplicación de centros universitarios en diversos puntos de la geografía. De la diversificación social forma parte la incorporación de la mujer, que fue

y estratificación: una contribución a los debates actuales, Madrid, Tecnos, 1994; Julio CARABAÑA, «Educación y movilidad social», en Vicenç NAVARRO (coord.), *El estado del bienestar en España*, Madrid, Tecnos, 2004; Julio CARABAÑA, «Estado y educación en la España democrática», en Álvaro ESPINA MONTERO (coord.), *Estado del bienestar y competitividad: la experiencia europea*, Madrid, Siglo XXI, 2007, y los informes recientes de las agencias de calidad educativa –ANECA, AQU de Cataluña, y otras– como por ejemplo el informe de Jordi PLANAS y Sandra FACHELLI, <http://www.aqu.cat/doc/doc> (2009). Este aspecto debe ser planteado y rastreado en la documentación estadística existente y en los expedientes de los estudiantes (haciendo una cata) donde constan los estudios (primarios, medios, superiores o sin estudios) de sus padres. También creo que es buen material la documentación estadística abundante usada por la Comisión del Plan de Desarrollo Económico y Social y las aproximaciones de Clara Eugenia NÚÑEZ, *La fuente de la riqueza...*, y Clara Eugenia NÚÑEZ y Gabriel TORTELLA, *La maldición divina...* que han estudiado la relación entre educación y crecimiento económico.

³¹ Manuel LORA-TAMAYO, *Discurso en el acto de apertura de curso en la Universidad de Granada*, Madrid, Talleres Juan Torroba, 1966, p. 13.

aumentando del 13 por cien en 1940 al 15 en 1950, el 22 en 1960 y el 41 en 1975. Diez años después de la muerte de Franco ya superaban ligeramente el número de hombres y hacia el 2000 representan el 60 por cien. Si en los años del franquismo la distribución de mujeres aún se concentraba en determinados estudios (letras, farmacia, y a distancia ciencias), desde el final de la dictadura y durante el período democrático fueron ganando presencia en las demás carreras a medida que se incorporaban en el mercado de trabajo. Por otro lado, también desde los sesenta se diversificaron los estudios. Si hasta entonces medicina y derecho eran las facultades más atractivas, desde entonces empezaron a crecer letras, ciencias y, cada vez más, nuevos estudios que se han ido añadiendo. Al filo del 2000, los títulos de humanidades representaban el 10 por cien, los de ciencias básicas el 8,5, los de ciencias sociales (donde están derecho, economía, sociología, psicología...) el 50 por cien, ciencias de la salud el 7 por cien y los estudios técnicos el 23 por cien.

ASOCIACIONES, PROTESTAS Y MOVIMIENTO ESTUDIANTIL

El segundo gran fenómeno que requiere la atención de la perspectiva histórica son las experiencias políticas de los estudiantes que las sucesivas promociones modifican. Entiendo que este ámbito de los estudios sobre los estudiantes, más complejo, está bastante menos desarrollado que el primero. Además, se ha investigado mucho sobre la cultura política y el movimiento estudiantil del siglo XX (sobre todo la Segunda República y el Franquismo) y apenas sobre el XIX y principios del XX, lo que acarrea el riesgo de suponer que la protesta estudiantil fue un rasgo de este último siglo y estuvo ausente en el período anterior, del que son conocidos momentos clave como la Noche de San Daniel de 1865, los incidentes de 1875, el caso Morayta de 1884, el caso Odón de Buen de 1897 o los incidentes de Salamanca de 1903, ocasionados por los ataques gubernamentales o de la jerarquía eclesiástica a la libertad de cátedra. Pero, aunque se ha relegado a un papel marginal, el estudio de la cultura política y movilización escolar anterior a la Primera Guerra Mundial recientemente ha empezado a indagarse, aportándose una nueva perspectiva al conjunto de las actividades y cultura de los estudiantes en los siglos XIX y XX, alterándose la perspectiva³².

³² La movilización escolar, cultura política y socialización de los universitarios desde 1857 hasta los años de la Primera Guerra Mundial han sido estudiadas recientemente con cuidado, y aunque sus trabajos estén centrados en una universidad de distrito –un estudio de caso– no hay motivos para pensar que su dinámica no sea en lo sustancial extrapolable al conjunto de la universidad española. *Vid.* Germán PERALES BIRLANGA, *Católicos y liberales...*; Daniel COMAS, *Autonomía y reformas en la Universidad de Valencia (1900-1920)*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija, 2001; Ernest SÁNCHEZ SANTIRÓ, *Científics i professionals: la facultat de ciències de València (1957-1939)*, Valencia, PUV, 1998.

La imagen que tenemos de los estudiantes de la época liberal, la era isabelina, el Sexenio democrático y la época de la Restauración está distorsionada por el pensamiento regeneracionista. *Las Provincias*, en 1903, describía cuatro tipos de estudiantes: el «sabio», que a veces es hijo de familia burguesa modesta, aprovecha el tiempo, no se arriesga al «suspense», se adapta en los exámenes a las parcialidades más opuestas de los profesores..., y a veces es hijo de familia acomodada e influyente que estudia y merodea bibliotecas y librerías por gusto. Otro tipo es el «orador», «que perora en los corrillos de la universidad, en los bancos de la clase, y se desarrolla en gran escala en las academias escolares, donde se discuten temas trascendentales de política y sociología». Puede ser liberal, conservador o republicano, no le satisface el manual y se lanza a lecturas filosóficas o políticas mucho más elevadas, lee el diario y debate puntos de vista... Los otros tipos son los «calaveras», que pueden ser «listos» –si logran ir pasando– o «tontos» –los que naufragan o echan años para sacarse la carrera–. Estos últimos conforman la imagen del estudiante señorito, el estudiante tópico, popularmente mal visto y aún peor por los intelectuales, que con frecuencia generalizan a todo el colectivo el retrato robot de los dos últimos tipos³³. Los regeneracionistas, en efecto, denuncian a los malos estudiantes sin piedad: no leen más que el manual –o un resumen del mismo conocido en el argot de la época como *remediavagos*–, deambulan, holgazanean, «toman el sol» igual en enero que en abril, no vibran ante nada, son «zaragozanos de las fiestas»³⁴, suelen tener «en una proporción media, los vicios y las virtudes de la masa masculina de nuestro pueblo»³⁵, y en algunos casos son «bastante bárbaros».

Aunque en muchos casos, ciertamente, así son, estudios como los de Germán Perales y Daniel Comas nos brindan una mirada diferente. Nos muestran que en aquel colectivo variado nunca faltaron los estudiantes activos, politizados, comprometidos, «oradores» que decía el reportero del diario citado. Estos escolares, mantuvieron viva la llama del debate en academias y ateneos, crearon sus asociaciones, propias o integradas en otras de ámbito más amplio, escribieron en revistas y boletines que ellos mismos generaron, debatieron temas políticos y filosóficos, tomaron partido por la libertad de cátedra, por el estado laico, por el darwinismo, por la república o por todo lo contrario, disputaron –a veces con la fuerza de los puños– entre ellos, se enfrentaron en ocasiones a la fuerza pública y a las autoridades académicas, y provocaron asonadas, acontecimientos y crisis políticas

³³ *Las Provincias*, 1 de octubre de 1903, recogido y comentado por Daniel COMAS, «Los escolares valencianos en el primer cuarto de siglo», *Saitabi*, 49 (2000); del mismo autor, *Autonomía, reformas y movimientos estudiantiles en la Universidad de Valencia (1900-1920)*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija, 2001.

³⁴ Ricardo MACÍAS PICAVEA, *El problema nacional*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1996, p. 106. Edición de Andrés DE BLAS GUERRERO (edición original de 1899).

³⁵ FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, *Escritos sobre la universidad española...*, p. 79.

que arrastraron a ministros. La cultura política y la movilización de los estudiantes en el siglo XX probablemente no se explicaría sin que sucesivas promociones, desde la época isabelina, desde el Sexenio, desde la Restauración hubiesen puesto en pie la experiencia asociativa, el ateneo, el debate, la discusión del saber y la política, el desarrollo de la opinión y hasta la efímera prensa universitaria de boletines, no menos efímera que la de sus asociaciones, que son flor de un día pero de unas a otras se traspasan (y modifican) experiencias de cultura política, formando movimientos de onda larga que mantienen elementos de continuidad, se adaptan a cambiantes circunstancias, crean e incorporan nuevos planteamientos de acuerdo con nuevas circunstancias, envejecen viejas formas y maneras, para surgir otras nuevas distintas, con nuevas formas y objetivos. En resumen, no fue menester llegar a la dictadura de Primo de Rivera ni a la de Franco para verlos organizarse, asociarse y movilizarse³⁶.

³⁶ Una selección bibliográfica para el período 1857-1939 podría ser la siguiente: Germán PERALES BIRLANGA, *Católicos y liberales: el movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (1875-1939)*, Valencia, PUV, 2009; Germán PERALES BIRLANGA, *El estudiante liberal: sociología y vida de la comunidad escolar universitaria en Valencia 1875-1939*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija sobre Estudios de la Universidad, 2009; Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA, «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España, (1865-1965)», en el dossier *Juventud y política en España, Ayer*, 29 (2005), pp. 21-49; Marc BALDÓ LACOMBA, «La nación en armas: el ejército patriota valenciano en la guerra de independencia», *Historia Social*, 42 (2002), pp. 3-20; Daniel COMAS CARBALLO, *El IV Centenario de la fundación de la Universidad de Valencia*, Valencia, PUV, 2002; Daniel COMAS CARBALLO, *Autonomía y reformas en la Universidad de Valencia (1900-1920)*, Madrid, Instituto Antonio de Nebrija, 2001; Guillermo G. CALLEJA LEAL, «De la noche de San Daniel al cuartel de San Gil», *Revista de Historia Militar*, 90 (2001), pp. 107-186; Josep MASSOT I MUNTANER, *Antoni M. Sbert: agitador, polític i promotor cultural*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2000; María Fernanda MANCEBO, «La consolidación del movimiento estudiantil», *Saitabi*, 49 (1999), pp. 93-123; Ernest SÁNCHEZ SANTIRÓ, *Científics i professionals: la facultat de ciències de València (1957-1939)*, Valencia, PUV, 1998; María Fernanda MANCEBO, *La Universidad de Valencia de la Monarquía a la República (1919-1939)*, Valencia, Universitat de València-Institut Juan Gil-Albert, 1994; Manuel TUÑÓN DE LARA, *Poder y sociedad en España 1900-1931*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992; Elena HERNÁNDEZ SANDOICA y José Luis PESET, *Poder político y poder académico (Alcalá de Henares 1508-Madrid 1874)*, Madrid, Consejo de Universidades, 1990; Isabel PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, *La residencia de Estudiantes: grupos universitarios y de señoritas. Madrid 1917-1936*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1990; Josep M. ESQUIOROL I CALAF, *Federació Nacional d'estudiants de Catalunya: Conferència Nacional*, Barcelona, 1989; María Fernanda MANCEBO, *La Universidad de Valencia en guerra, La FUE 1936-1939*, Valencia, Ajuntament de València, 1988; Josep ARQUÉS, *Cinc estudis històrics sobre la Universitat de Barcelona (1875-1975)*, Barcelona, Columna, 1985; Alicia GONZALO JIMÉNEZ, *Vida académica y conflictos estudiantiles: la Universidad de Madrid y el asunto Morayta*, Madrid, Editorial Complutense, 1987; Feliciano MONTERO, «Juventud y política: los movimientos juveniles de inspiración católica en España, 1920-1979», *Studia Historica. Historia Contemporánea*, v/4 (1987), pp. 105-122; José CEPEDA ADAN, *Los movimientos estudiantiles*, Madrid, Instituto de Estudios Madrileños, 1985; Antonio ESPANTALEÓN PERALTA e Isabel PORTODOMINGO, «De San Daniel a San Gil», *Historia* 16, 35 (1980), pp. 20-38; Paloma RUPÉREZ, *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*, Madrid, Edicusa, 1975; Antonio JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 1. Los orígenes*, Madrid, Taurus, 1973; Antonio JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 2. Período parauniversitario*, 2 vols., Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996; Antonio JIMÉNEZ-LANDI, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. 3. Período escolar 1881-1907*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1996; Miguel MORAYTA, *La libertad de la ciencia y el ultramontanismo*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de J. Góngora, 1884; José LÓPEZ-REY, *Los estudiantes contra la dictadura*, Madrid, Temas de Nuestro Tiempo, 1930.

Empezó esta implicación política muy pronto. En la guerra de Independencia hubo ya estudiantes de capas medias que vemos movilizarse y politizarse súbitamente: formar batallones de voluntarios, alistarse a la milicia, manifestarse como patriotas y liberales. Esta movilización contra Napoleón se debía a razones de patriotismo, como realza la prensa de la época e historiografía de principios del XX, pero también para aprovechar las oportunidades profesionales de carrera militar que les brindaba el nuevo ejército que organizaban las juntas supremas provinciales y pronto la central y ratificaban las Cortes. Muchos «paisanos oficiales» que se improvisaron en aquellas urgencias eran estudiantes —Santiago, Zaragoza, Valencia...— que estaban en óptimas condiciones para nutrir un emergente ejército nacional. El general Baldomero Espartero puede servir de ilustre ejemplo y no fue el único caso...

Poco sabemos de sus protestas después de la guerra. Aunque haya noticias sueltas de su participación en el proceso de la revolución liberal (Trienio, Regencia de María Cristina, Regencia de Espartero) falta un paciente estudio que exhume esta experiencia. En cambio, ya disponemos del esquema de los años posteriores: desde mediados del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial, etapa hasta ahora poco conocida. Sin entrar en el detalle, sí que conviene indicar las líneas maestras del proceso.

Las primeras actividades escolares de carácter cultural y político que se activaron en la universidad liberal fueron la participación de los universitarios en tertulias, sociedades literarias y ateneos científico-literarios de las ciudades con sede universitaria. En estas sociedades, los estudiantes, junto con intelectuales y artistas locales, debatieron sobre política, sociedad, filosofía, ciencia y arte. En paralelo a estas sociedades culturales, ocasionalmente estallaban conflictos y se hacían sonoras protestas que podían ir del motín a la manifestación, la huelga o la serenata y pitada nocturna y que eran impulsadas por motivos ideológicos (la libertad de cátedra fue clave), académicos (generalmente reacción contra normas ministeriales, planes de estudio, tasas, interés por el ejercicio profesional...) y algaradas difíciles de explicar que podían ser cíclicas (para adelanto de vacaciones) o explosiones de indignación contra el rigor disciplinario, la rigidez gubernamental, los «agravios» corporativos... El final de la época isabelina y durante el Sexenio conocieron una notable actividad política marcada por las protestas de signo político progresista y republicano y cuyo emblema destacado son las manifestaciones de Madrid (la noche de San Daniel).

La Restauración impuso un cambio de rumbo: las asociaciones políticas desaparecieron por unos años y se organizaron asociaciones para el estudio o academias, generalmente por facultades, que reunían a escolares interesados en ampliar y debatir —en el debate se colaba la política— los diversos aspectos que se enseñaban en las aulas. Pero los estudiantes no por organizarse en estas sociedades lo compartían todo: fue la época en la que emergió

la divergencia rotunda entre católicos y liberales, siendo la libertad de cátedra (protestas contra la «cuestión universitaria» de 1875, el caso Morayta de 1884, el caso Odón de 1895, caso *Electra* de 1901...), nuevamente, la estrella de las protestas.

Los primeros años del siglo xx hasta la Primera Guerra Mundial fueron distintos. Marcan un importante viraje: los intereses profesionales, sin exclusión de otros, destacan. El asociacionismo universitario adquirió un tono profesional y reivindicativo. Influían en esta nueva experiencia tanto el proceso de consolidación y articulación profesional de las clases medias como el contexto ideológico y cultural que marcaba el regeneracionismo y que fue impregnando la cultura política de los escolares. Este proceso fue rápido: 1900-1919. Irrumpió en 1901 al constituirse la *Unión Escolar*, asociación estudiantil de nuevo tipo que fundía en una única entidad las funciones académicas (el debate de temas de la facultad...) que antes desarrollaban las anteriores sociedades... con otras de carácter reivindicativo, muy a tono con el regeneracionismo de principios de siglo xx, cuyo objetivo era la «consecución de mejoras» (mejor docencia, laboratorios, bibliotecas, institutos de idiomas...). Instrucción *más* ocio *más* reivindicación podría ser el resumen. Sin embargo, lo que se excluía por la puerta en esa asociación novedosa entraba por la ventana: la política. Las divergencias entre monárquicos y republicanos en el seno de la «Unión» tensaron la corta vida de un asociacionismo estudiantil que se pretendía exclusivamente profesional (instrucción, ocio y mejoras en la institución) y no partidista, pero que se oponía al catolicismo ultramontano. Cuando la Unión se diluyó, reaparecieron las academias. Esta fase, acompañada de períodos esmaltados de protestas (1901-1905) que logran derribar al ministro La Cierva, y períodos más calmados (1905-1919), entra en su último momento en 1909, cuando se organizan congresos de estudiantes (1909 Valencia, 1911 Madrid, 1912 Barcelona, 1913 Granada) y se funda una nueva asociación que pretende reunirlos a todos, la *Federación Nacional Escolar* (1911), que no evita el desarrollo de asociaciones ideológicas que preparan los grandes sindicatos de estudiantes que surgirán en los años veinte.

Con acierto, la historiografía enfatiza la importancia que en la historia de la cultura política y las asociaciones, actividades y protestas de los estudiantes tuvo el final de la Primera Guerra Mundial. El cambio, de gran calado, sucedió en los estudiantes y, en general, en el mundo intelectual y de la cultura. Empezó entonces a cuestionarse en muchos ámbitos la vigencia y fundamentos del orden social burgués. Las promociones posteriores a 1919 (año, a la sazón, de la reforma universitaria de César Silió) y las que accedieron a las aulas en los años de Primo de Rivera y la República expresan esta ruptura, marcan el impacto de una nueva generación con un nuevo estilo que iba más allá del regeneracionismo y el vitalismo intelectual de las promociones de 1900. Si entonces se advirtió

un proceso de contestación juvenil, ahora se profundiza en él. La disconformidad con el mundo de los mayores, el rechazo al «mundo burgués», la búsqueda de nuevas formas y contenidos políticos, el nacionalismo (español o catalán, por ejemplo), el reformismo social o la revolución, la pasión por la acción, el deporte, la vanguardia y, en suma, la audacia e intrepidez de los jóvenes. Todos éstos son rasgos de universitarios y jóvenes no universitarios de las décadas veinte y treinta, sin que falten los jóvenes más convencionales y tradicionales en sus culturas y actitudes. Más curioso es advertir que aquellos jóvenes de los años veinte y treinta en la primera de ambas décadas se sentían más o menos ajenos a la política (la rechazaban) y la predilección de muchos era vivir en el nuevo siglo, en la modernidad, en la vanguardia, ponerse al día, dejar de tener el reloj *a la hora del meridiano del pueblo*³⁷. En los años treinta los jóvenes, sin renunciar a las corrientes de la novedad, no sólo se politizaron sino que se radicalizaron, y no pocos buscaron realización en los extremos: el fascio y el soviét. La historia política del país en los años de la crisis de 1917, la dictadura de Primo de Rivera y la República era una buena incubadora para hacer germinar estas tendencias y convertir a los estudiantes en actores de la política desde 1925 hasta 1939³⁸.

Y ésta es la nueva generación que creó las organizaciones de estudiantes características anteriores a la guerra civil: la Confederación Española de Estudiantes Católicos (CEEC) se creó en 1920, la Federación Universitaria Escolar (FUE) en 1927, la Asociación Escolar Tradicionalista (AET) en 1930, la Federación Nacional de Estudiantes de Catalunya (FNEC) en 1932, el Sindicato Español Universitario (SEU) en 1934.

Cada uno de estos sindicatos tiene su bibliografía y abundantes referencias. Aquí ofreceremos una pincelada comentando brevemente la historia de la FUE. Se gestó, precisamente, al hilo de las reformas de César Silió de 1919, que se propuso instituir un sindicato oficial de representación estudiantil, la *Unión Nacional de Estudiantes*, portavoz de los escolares, en cuyo comité estaban Antoni Maria Sbert y José Antonio Primo de Rivera. El congreso de enero de 1923 aprobó la propuesta de Sbert (frente a la de José Antonio Primo), caracterizada por hacer de la nueva asociación un sindicato profesional y apolítico (como desde 1900...) y, a la vez, permitir otras asociaciones de estudiantes (las políticas y confesionales). La dictadura de Primo de Rivera impidió cuajar a esta organización, tras conflictos con los intelectuales y los universitarios —catedráticos

³⁷ La frase es de Antonio MACHADO, «¿Cómo veo a la nueva juventud española?», en *Antología comentada (II. Prosa)*..., p. 227.

³⁸ También el compromiso alcanzó a los intelectuales. Sobre los intelectuales en este período: Genoveva GARCÍA QUEIPO DE LLANO, *Los intelectuales y la dictadura de Primo de Rivera*, Madrid, Alianza, 1988; Javier TUSELL y Genoveva GARCÍA QUEIPO DE LLANO, *Los intelectuales y la República*, Madrid, Nerea, 1990; Víctor OUIMETTE, *Los intelectuales españoles y el naufragio del liberalismo (1923-1936)*, 2 vols., Valencia, Pre-Textos, 1998.

y estudiantes—. Y así fue como la Unión Nacional de Estudiantes desapareció bajo las fauces de la dictadura, pero en su lugar se creó la FUE, lo que hizo combatiendo la dictadura, la dictablanda y logrando estatus de representación oficial en la República. La polarización social de los años treinta transformó a las asociaciones estudiantiles de ser órganos de representación con fines profesionales a ser órganos de acción política, y a sus dirigentes, como a otros intelectuales, en activistas políticos (Sbert en *Esquerra Republicana*).

En los años republicanos, los estudiantes de la FUE, defensores entusiastas y a la vez críticos del nuevo régimen, desplegaron una intensa actividad que superaba con mucho las cuestiones estrictamente académicas: campañas de difusión cultural, revistas, campeonatos deportivos, colonias escolares, cine, teatro (muy conocida es *La Barraca*, pero hubo otras compañías universitarias similares como *El Búho* en el distrito de Valencia), artes plásticas, música... Expresaron como pocos la conexión de los jóvenes con el nuevo régimen y su ilusión por transformar a fondo el país. En el congreso que celebraron en noviembre de 1931 definieron que una de las funciones de la universidad era «difundirse al pueblo», extender la cultura y, de ahí, el desarrollo de la *universidad popular* o extensión universitaria a obreros y capas populares en la que participaron con entusiasmo estudiantes fueístas y algunos profesores, actividad que fue apoyada por las autoridades académicas y ministeriales del primer bienio, pero que asumieron como propia los estudiantes, quienes se consideraban en mejor disposición (talante, actitud, carácter...) para empatizar con los trabajadores que el personal docente.

La guerra civil, como cabe esperar, agudizó todas las contradicciones y aportó combustible para incrementar los conflictos. Los estudiantes sindicados en las diversas asociaciones se incorporaron a los partidos de los dos bloques políticos opuestos y a los frentes de guerra y en éstos desarrollaron una importante actividad de propaganda y nutrieron las ideologías de cada una de las dos *Españas*. La FUE de tener una actividad militante republicana y socialista acabó hegemónizada por socialistas de izquierda y comunistas, generando en su seno el Bloque Escolar de Oposición Revolucionaria (BEOR) que condujo a la formación de las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU). El SEU, por su parte, aglutinó a todos los que ya eran o devinieron fascistas tras las elecciones de febrero de 1936, mientras los sindicatos universitarios católicos también se *fascistizaron* (como las Juventudes de Acción Popular) y acabaron viéndose obligados a fusionarse en el SEU, único sindicato que, bajo la égida se los falangistas, permitió la dictadura.

En fin, para acabar este recorrido, aludiremos a la etapa franquista, tal vez la más conocida. La historiografía sobre este período es mucho más

amplia³⁹. En la protesta universitaria antifranquista se pueden distinguir dos épocas muy distintas, separadas por los acontecimientos de 1956. La diferencia radica en el carácter *más social* que tuvo la segunda. Durante los años cuarenta y la primera mitad de los cincuenta, en las universidades, especialmente en las grandes –Madrid y Barcelona–, nunca faltaron pequeños grupos de oposición clandestinos que tenían alguna actividad, aunque escasa incidencia en los demás compañeros. Sin embargo, desde 1956, la disconformidad amplió su área influencia.

Las razones de este reverdecer son diversas, pero aquí debemos destacar como una de las principales el cambio generacional. En los años cuarenta los estudiantes que se mostraban antifranquistas tropezaban contra el muro implacable de la dictadura y hallaban, antes de quedar presos, el silencio

³⁹ Cuenta con amplia bibliografía de la que destacamos: Francisco FERNÁNDEZ BUEY, *Por una universidad democrática: estudios sobre la universidad y los movimientos universitarios*, Barcelona, El Viejo Topo, 2009; Sergio RODRÍGUEZ TEJADA, *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la universidad de Valencia*, 2 vols., Valencia, PUV, 2009; Elena HERNÁNDEZ SANDOICA, «Estudiantes de la universidad española (1956-1975): cambio generacional y movilización antifranquista», en Damián Alberto GONZÁLEZ (coord.), *El franquismo y la transición en España: desmitificación y reconstrucción de la memoria de una época*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2008, pp. 96-122; Elena HERNÁNDEZ SANDOICA, Miguel Ángel RUIZ CARNICER y Marc BALDÓ LACOMBA, *Estudiantes contra Franco (1939-1975): oposición política y movilización juvenil*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007; Gregorio VALDELVIRA, *La oposición estudiantil al franquismo*, Madrid, Síntesis 2006; Pere YSÀS, *Disidencia y subversión: la lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*, Barcelona, Crítica, 2004; Marc BALDÓ LACOMBA, «Las universidades durante la República y el régimen de Franco (1931-1975)», en Joan J. BUSQUETA y Juan PEMÁN GAVÍN (coords.), *Las universidades de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*, Barcelona, Pòrtic, 2002, pp. 486-492; Benito SANZ DÍAZ, *Rojos y demócratas: la oposición al franquismo en la Universidad de Valencia, 1939-1975*, Valencia, CCOO, 2002; Mariano PESET REIG y Marc BALDÓ LACOMBA, «Pasado y futuro de las universidades de la Corona de Aragón», en Joan J. BUSQUETA y Juan PEMÁN GAVÍN (coords.), *Las universidades de la Corona d'Aragó, abir i avui. Estudis històrics*, Barcelona, Pòrtic, pp. 563-602; Jordi GRACIA GARCÍA y Miguel Ángel RUIZ CARNICER, *La España de Franco (1939-1975): Cultura y política*, Madrid, Síntesis, 2001; José María HERNÁNDEZ DÍAZ, «Legitimación internacional del régimen de Franco en la Universidad de Salamanca», en VV. AA., *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica): X Coloquio de historia de la Educación*, Murcia, Sociedad Española de Historia de la Educación/Universidad de Murcia, 1998, pp. 181-187; Miguel Ángel RUIZ CARNICER, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: la socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*, Madrid, Siglo XXI, 1996; Ernesto PORTUONDO, «Forja de rebeldes: una aproximación a los orígenes de las vanguardias militantes del radicalismo de izquierdas en la segunda mitad de los sesenta: el movimiento estudiantil (1964-1970)», en J. M. ROCA (ed.), *El proyecto radical: auge y declive de la izquierda revolucionaria en España, (1964-1992)*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994; Joan SAMSÓ, *La cultura catalana entre la clandestinitat i la represa política*, 2 vols., Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1994; Elena HERNÁNDEZ SANDOICA, «Cambios y resistencias al cambio en la universidad española (1875-1931)», en José Luis de LA GRANJA y Manuel TUÑÓN DE LARA (coords.), *España entre dos siglos (1875-1931): continuidad y cambio. VII Coloquio de Historia Contemporánea de España*, Madrid, Siglo XXI, 1991, pp. 2-22; Juan SÁEZ MARÍN, *El Frente de Juventudes: política de juventud en la España de la posguerra (1939-1960)*, Madrid, Siglo XXI, 1988; Sergio VILAR, *Historia del antifranquismo, 1939-1975*, Barcelona, Plaza y Janés, 1985; Pablo LIZCANO, *La generación del 56. La universidad contra Franco*, Barcelona, Grijalbo, 1981; Fernando JÁUREGUI y Pedro VEGA, *Crónica del antifranquismo*, 3 tt., Barcelona, Argos Vergara, 1983; Josep Maria COLOMER I CALSINA, *Els estudiants de Barcelona sota el franquisme*, 2 vols., Barcelona, Curial, 1978; José María MARAVALL, *Dictadura y disenso político: obreros y estudiantes bajo el franquismo*, Madrid, Alfaguara, 1978; Manuel JUAN FARGA, *Universidad y democracia en España (30 años de lucha estudiantil)*, México, Era, 1969; David JATO, *La rebelión de los estudiantes (Apunte para una Historia del alegre S.E.U.)*, Madrid, Talleres Gráficos Cies, 1953.

aterrado de sus compañeros. Pero tan pronto como los estudiantes que llegaban a las aulas dejaron de llevar correa, ya en los años cuarenta, muchos vieron y vivieron como cosa extraña las retóricas, ritos, temas de estudio, estilo académico y maneras de la universidad franquista⁴⁰. A partir de los cincuenta, empezaron a aumentar las brechas que se fueron abriendo entre la universidad oficial y los jóvenes que acudían a sus aulas. Paralelamente a como fueron entrando estudiantes que dejaron de ser niños durante la guerra y empezaron a aumentar los estudiantes que nacieron después de ésta⁴¹.

A mediados de la década de los cincuenta, cuando *los más audaces* protestaban contra la dictadura, hallaban eco en los compañeros. Y fue entonces cuando se produjo el aldabonazo de febrero de 1956 en Madrid, replicado en febrero de 1957 en Barcelona. Desde entonces ya nada fue igual. Laín Entralgo —pero también Ridruejo o el propio Ruiz-Giménez— detrás del estallido supieron ver la disconformidad de los estudiantes a la que llamaban «inquietud». Una minoría vivaz y despierta de estudiantes tenían «inquietudes». Rechazaban la mediocridad de la universidad de Ibáñez Martín, se abrían al mundo, se interesaban por el positivismo, el existencialismo, el marxismo, el cristianismo de base; sentían curiosidad por Machado, Lorca, Picasso o hasta Voltaire —que a Morodo no le dejaba leer un cura que había de bibliotecario en la Universidad de Salamanca—. Se interesaban por todo lo que la universidad franquista les cerraba. Buscaban, en fin, el diálogo —palabra que define una época intelectual: el final de los cincuenta y el principio de los sesenta—, principalmente el diálogo entre ellos, para intercambiar ideas, para construirse una nueva interpretación del mundo que derribase mitos del pasado y crease otros nuevos. Si la dictadura pretendió aislar a España, la «inquietud» de los jóvenes universitarios era la prueba evidente de que no lo consiguió⁴².

⁴⁰ Por ejemplo, un grupo de estudiantes de la facultad de letras de Barcelona, nacidos en 1930 y 1931 (Antoni Comas, Joaquim Molas, Albert Manet...), entraron a la facultad en octubre de 1948. Tras hacerse amigos por afinidades y gustos, en febrero de 1949 sacaron a la luz el primer número de una revista, *Curial*. La editorial de presentación, acordada por varios, definía algunas de las inquietudes de una nueva generación: «Los únicos puntos de contacto entre nosotros son: el deseo de evitar esta vida mecánica y gris de la mayoría de estudiantes y el gusto, cada uno a su manera y tendencia, por los conceptos modernos de la existencia humana, de la cultura y del arte». Joan SAMSÓ, *La cultura catalana: entre la clandestinitat i la repressa...*, t. II, pp. 185-199.

⁴¹ La distancia enorme que se fue produciendo entre la universidad franquista oficial y algunos estudiantes la registran diversos testimonios. Para esta década contamos, entre otros, con los de Carlos CASTILLA DEL PINO, *Preterito imperfecto*, Barcelona, Tusquets, 1997 y Carlos BARRAL, *Memorias*, Barcelona, Península, 2001. Para los cincuenta, Raúl MORODO, *Atando cabos. Memorias de un conspirador moderado (1)*, Madrid, Taurus, 2001; Jordi SOLÉ TURA, *Una història optimista. Memòries*, Barcelona, Edicions 62, 1991, o Manuel VICENT (*Tranvía a la Malvarosa*, 1997). Para los sesenta, con los de, por ejemplo, Francisco FERNÁNDEZ BUEY, *Por una universidad democrática...*, o Joaquín LEGUINA, *La luz crepuscular*, Madrid, Alfaguara, 2009. Estos últimos, directamente decían «queríamos la revolución», mientras los primeros mostraban la mediocridad de la universidad oficial.

⁴² En la segunda mitad de los cincuenta se evidenció que el franquismo no iba a poder dominar la universidad, ni hegemonizar la cultura española (de élite, la popular sería otra cosa), ni tampoco vencer más que a los ya convencidos. Emergió, pues, en los cincuenta una incipiente cultura crítica en

Durante los sesenta y setenta, las brechas de los cincuenta se hicieron insalvables y las «inquietudes» se politizaron. Uno de los principales cambios que afectó a la universidad en los últimos quince años del franquismo fue la movilización política. La protesta escolar de esa época debe relacionarse con un mayor desarrollo —una mayor intensidad— en las actitudes de la *cultura crítica* que emergió en los cincuenta, pero que se desarrolló en la nueva década. Los jóvenes, con sus protestas, organizaciones y acciones, generaban una cultura política abierta y democrática que inauguraba «zonas de libertad» que eran unos espacios donde se ejercían los derechos de reunión, asociación, libertad de expresión, información, crítica... y preparaba el camino del cambio político que conoció el país a partir de la muerte de Franco.

El movimiento estudiantil retó a la dictadura, pero es menester hacer notar que había otro aspecto novedoso y extraordinario en el movimiento escolar de esos años, comparado con la década anterior: los jóvenes mostraban unas actitudes, formas y valores *diferentes*. Esencialmente el cambio consistía en que profundizaron en *la nueva cultura crítica* que rechazaba convenciones sociales y la autoridad (la de los padres, profesores...), al tiempo que se abrían paso nuevas actitudes, hábitos y maneras, mayor libertad en las relaciones interpersonales y nuevos valores morales. Influyó el «bienhechor desorden» de la generación del 68 en el mundo occidental y en España, país donde las protestas de los jóvenes tuvieron la peculiaridad de enfrentarse no sólo al «capitalismo imperialista», sino además a la dictadura franquista.

La protesta estudiantil contra el franquismo desde 1956 hasta 1978 estaba vinculada a la protesta juvenil y universitaria de los sesenta, a lo que expresaron los movimientos del 68, fugaces llamaradas pero que permitieron visualizar unas nuevas culturas políticas. Se enfrentaron a las actitudes establecidas, a la cultura política dominante y conformista. El auge económico de la posguerra —también en España— introdujo cambios en la vida cotidiana y estimuló el desarrollo de nuevas culturas populares y nuevas prácticas que afectaron a toda la pirámide de edad, pero fueron particularmente intensas y retadoras del mundo tal como se concebía (música pop, rock-and-roll, tejanos, minifaldas, motos, nuevos espacios de socialización juvenil, nuevo paisaje político...), tanto si se incorporaban al mercado de

una universidad que, pese a estos destellos, no afectaba todavía a la mayoría de estudiantes, la cual seguía atrapada por la dictadura. Entre los factores que influyeron en que la dictadura no lograra hegemonizar la producción cultural debemos destacar tres: en primer lugar, el *desenlace que tuvo la guerra mundial*; en segundo lugar, las *trayectorias y evoluciones personales* de una parte de los intelectuales que apoyaron al franquismo en la guerra y después, pero que a partir de un punto de la década de los cincuenta evolucionaron, se abrieron «a todos los hombres de buena voluntad, hállese donde se hallen y vengan de donde vinieren, más atentos al fin de la marcha colectiva que el punto de procedencia» (*Cuadernos para el Diálogo*, n.º 1, octubre de 1963). En tercer lugar, se debe a que la cultura franquista, desde muy pronto, conoció la *deslegitimación*. Los estudiantes que escribían en las revistas de los años cuarenta en Barcelona demandando novedades culturales o los de los cincuenta rebelándose en Madrid o Barcelona evidenciaban esta deslegitimación.

trabajo como si seguían estudiando —cada vez mayor proporción— y retrasaban por unos años su responsabilidad de «adultos». Las consecuencias de estos cambios de los años sesenta, del 68 —que es emblema de la mutación social y cultural—, fueron mucho menos efímeras que sus llamaradas. Eley los resume en cinco: a) el crecimiento de partidos ultraizquierdistas: trotskistas y maoístas; b) la aparición de grupúsculos de lucha armada; c) el renacer de la política extraparlamentaria, generando los nuevos movimientos sociales (feminismo, ecologismo, pacifismo); d) el ahondamiento en la praxis (compromisos con la educación, la sanidad, solidaridades, voluntariado social); e) la importante influencia de la nueva izquierda sobre partidos socialistas y comunistas y sindicatos, que empezaron a digerir lentamente el nuevo programa político de los *sixties*⁴³.

En los años sesenta y primeros setenta se culmina un proceso de socialización de los estudiantes que empezó en los cincuenta con las «inquietudes»; a finales de los cincuenta y primeros sesenta éstas se politizaron y, finalmente, en la segunda mitad de los sesenta y los primeros setenta, la politización se enriqueció con la *rebelión* que caracteriza los sesenta. «La rebelión del estudiante de nuestros días —decía un observador bien situado en 1972— pone de manifiesto su gran dimensión negadora del sistema político, de los valores familiares, de la enseñanza, de la religión, de los tabúes sexuales, etc.»⁴⁴.

En fin, en el estudio de los movimientos universitarios de estos años es importante analizar el papel que jugaron los partidos u organizaciones clandestinas y el propio movimiento estudiantil, la misma dinámica de los Sindicatos Democráticos de Estudiantes, el peso de los que estaban organizados y de quienes colaboraban en las plataformas estudiantiles, así como el grado de colaboración. También es relevante el estudio de la influencia de comunistas, socialistas, anarquistas y democristianos y del juego dialéctico que generaba esta interacción. Es importante además, pero en eso ya no entraremos, atender la coyuntura: no es igual antes que después de 1968 (o 1969 para España), ni Barcelona o Madrid que otras universidades...

Con el movimiento estudiantil 1956-1978, la universidad española se convirtió en destacada plataforma de la renovación cultural. Estas luchas, además de formar parte del antifranquismo y la génesis de la democracia del 78, permitieron en el ámbito universitario: a) erosionar parcialmente barreras clasistas en la universidad; b) desarrollar una nueva cultura en el espacio universitario; c) ayudar al cambio institucional, con democratización y autonomía universitaria; d) dignificar la función docente y contribuir a que se creara la carrera docente y mejorara la investigación.

⁴³ Geoff ELEY, *Un mundo que ganar. Historia de la izquierda europea. 1850-2000*, Barcelona, Crítica, 2003, pp. 341, 348.

⁴⁴ Domingo GARCÍA-SABELL en José JIMÉNEZ BLANCO *et al.*, *Las ideologías en la España de hoy (coloquio)*, Madrid, Seminarios y Ediciones, 1972, p. 178.

