



LA HISTORIA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO DISCIPLINAR. ASPECTOS EPISTÉMICOS E INSTITUCIONALES DE LA GÉNESIS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DEL SABER HISTÓRICO EN FRANCIA*

*History and the Construction of the Disciplinary Dispositif.
Epistemic and Institutional Aspects at the Origins of the
Professionalization of Historical Knowledge in France*

David J. Domínguez González

Universidad Complutense de Madrid. España
dadomi01@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0002-4902-9555>

Fecha de recepción: 28/01/2023

Fecha de aceptación: 11/07/2023

Acceso anticipado: 19/01/2024

Resumen: La emergencia de la historia como disciplina, como espacio gnoseológico e institucional, es un fenómeno que hunde sus raíces en los cambios acaecidos en las sociedades europeas de los siglos XVIII y XIX. El objetivo del presente artículo consiste en advertir los factores institucionales que han influido en la creación del dispositivo disciplinar del saber histórico en Francia. Para ello es preciso remontarse a las reformas universitarias desarrolladas por la III República, ya que fue ahí cuando se modificaron las condiciones de producción y circulación de los saberes y se instituyó la organización formativa del saber histórico. En las páginas siguientes analizaremos este proceso al detalle. Primero,

* Este artículo se enmarca dentro de la investigación «La contemporaneidad clásica y su dislocación: de Weber a Foucault» (Ref. PID2020-113413RB-C31), dentro del proyecto coordinado I+D+I Plan Nacional del Ministerio de Ciencia e Innovación: «Historia conceptual de la contemporaneidad» (IPs: José Luis Villacañas Berlanga y Rodrigo Castro Orellana).

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Domínguez González, D. J. (2024). La Historia y la construcción del dispositivo disciplinar. Aspectos epistémicos e institucionales de la génesis de la profesionalización del saber histórico en Francia. *El Futuro del Pasado*, 15, pp. 623-673. <https://doi.org/10.14201/fdp.31198>

nos centraremos en la comparación de las facultades napoleónicas y las facultades alemanas. Después, hablaremos de los aspectos impulsados por las reformas universitarias en la formación del saber histórico. Y, por último, concluiremos con una reflexión final sobre la institucionalización inacabada del saber histórico. De manera paralela, y casi como un imperativo, se resaltarán el papel que los historiadores *metódicos* han desempeñado en la génesis de la profesionalización del saber histórico en Francia. Para ello, utilizaremos fuentes documentales de la época (circulares, decretos, actas, discursos, correspondencia) y una bibliografía secundaria de carácter historiográfico.

Palabras clave: Historiografía; historia intelectual; historia del siglo XIX; epistemología.

Abstract: The emergence of history as a discipline, as an epistemological and institutional space, is a phenomenon that has its roots in the changes that occurred in the European societies of the 18th and 19th centuries. The objective of this article is to identify the institutional factors that influenced the creation of the disciplinary dispositif of historical knowledge in France. For this, it is necessary to go back to the university reforms developed by the Third Republic, since it was then that the conditions of production and circulation of knowledge were modified and the formative organization of historical knowledge was instituted. In the following pages, we will analyse this process in detail. First, we will focus on the comparison between Napoleonic and German faculties. Then, we will consider the aspects promoted by university reforms and historical training. Finally, we will conclude with a reflection on the unfinished institutionalization. In parallel, and almost as an imperative, the role that methodical historians played in the genesis of the professionalization of historical knowledge in France will be highlighted. For this, we will use documentary sources from the period (circulars, decrees, minutes, speeches, correspondence) and secondary bibliographical historiographical sources.

Keywords: Historiography; intellectual history; 19th century history; epistemology.

Sumario: 1. Introducción; 2. La situación de las facultades napoleónicas y el modelo universitario germano; 2.1. La decadencia del sistema napoleónico de facultades; 2.2. Las universidades al este del Rin; 3. Génesis del dispositivo disciplinar del saber histórico en Francia: las reformas universitarias republicanas; 4. Conclusiones: una profesionalización inacabada; 5. Referencias bibliográficas; 5.1. Fuentes primarias; 5.2. Fuentes secundarias; 6. Anexo I: Decretos, informes y circulares legislativas consultados.

C'est l'Allemagne qui a contribué pour la plus forte part au travail historique de notre siècle. D'autres pays peuvent citer des noms d'historiens aussi illustres que les siens; aucun n'en pourrait citer un aussi grand nombre [...]. Cette supériorité, l'Allemagne la doit sans doute à son génie [...] elle la doit surtout à la forte organisation de ses universités. [...] Au lieu de disparaître lentement comme en France [...] l'enseignement supérieur s'était, au contraire, graduellement modifié selon les besoins du temps, avait dépouillé les traditions ecclésiastiques et théologiques du moyen-âge pour s'ouvrir à l'esprit libre et laïque, et avait conservé la haute direction intellectuelle du pays.
(Monod, 1876a, p. 27)

1. INTRODUCCIÓN

Es ya costumbre, en el seno de la comunidad historiográfica, atribuir al siglo XIX el haber sido el periodo por antonomasia de la ciencia histórica, la época en la que la historia, entendida como saber histórico, se convierte en un espacio gnoseológico definido y adquiere un estatus profesional.

Esta idea es altamente conocida y se encuentra sustentada —al menos para Francia y Alemania— por numerosos estudios historiográficos¹. El siglo XIX es, para muchos, la edad dorada del saber histórico, la época en que, por vez primera, se sale de un contexto caracterizado por la dispersión y la fragmentación de los saberes histórico-eruditos, y se pasa, poco a poco, a la constitución de una disciplina unificada², un espacio —a la vez lógico e institucional— en el que los investigadores recurren a formas unificadas de instrumentación metodológica y control discursivo.

Todo ello no es cuestión baladí. Para existir, para adquirir reconocimiento y desarrollarse como disciplina, el saber histórico —al igual que otros saberes— ha tenido que aclimatar su estructura interna a los códigos y las pautas comunicacionales de una sociedad *burocrática* (examen, estandarización procedimental, control, etc.)³. Esto quiere decir que, para poder alcanzar la autonomía profesional, el saber histórico tuvo que hacer algo más que estandarizar sus métodos y procedimientos de instrumentación metodológica; por de pronto, tuvo que proceder simultáneamente a la conquista del espacio universitario, a

¹ Véanse, sin ser exhaustivos, Keylor (1975), Carbonell (1976), Iggers (1988), Lefebvre (1975), Vázquez García (1989), Carreras (1992), Rüsen (1993), Jaeger y Rüsen (1992), Delacroix et al (2007), Revel (2002), Boer (2015).

² El vocablo ‘disciplina’ guarda un cierto paralelismo con la idea de ‘matriz disciplinar’ de Thomas Kuhn. Con él se trata de subrayar la dimensión colectiva y normalizada que asiste a los saberes modernos. En ellos se comparten objetos, valores, evidencias procedimentales y formas unificadas de instrumentación metodológica y control discursivo a través de una trama institucional. Véase Fabiani (2006, pp. 11-34).

³ De resonancias weberianas, las pautas comunicacionales *burocráticas* se caracterizan por rutinas de funcionamiento que exaltan la eficiencia y la uniformidad a través de la división prefijada de tareas, el conocimiento especializado y la rendición de cuentas. Todo ello, según Weber (1920), garantiza la *impersonalidad* del proceder y el desapasionamiento en la toma de decisiones. Así pues, que la ciencia histórica se haya aclimatado a estos códigos significa, simplemente, que se ha convertido en un espacio en el que los historiadores someten la producción de sus propios enunciados (o, mejor dicho, su *forma*, no su contenido) a protocolos unificados (impersonales) de regularización procedimental. Lo cual garantiza al menos dos cosas: por un lado, la demarcación clara entre la *doxa* y la *prueba*, en un momento en el que la dispersión de los saberes históricos (eruditos) era todavía manifiesta. Y por otro, el incremento de la estandarización procedimental, hecho que contribuyó a desplazar progresivamente a la evaluación moral y al juicio condenatorio de los hechos pasados.

fin de que la producción y la transmisión institucional de conocimiento acabase por generar una forma estable de sociabilidad académica, en la que profesores y alumnos de diferentes universidades comparten, de modo más o menos estable, aunque no sin fisuras, protocolos y hábitos de intervención metodológica (problemáticas, formas de inferencia y analogía, mecanismos explicativos, normas de presentación de resultados, modelos explicativos, etc.) a través de una trama institucional.

El presente artículo trata, en cierto modo, de aportar algunos aspectos a esta cuestión. Si el saber histórico, como se ha dicho, alberga una forma estable de sociabilidad académica, entonces parece lógico preguntarse por las condiciones que han hecho posible esa dimensión colectiva y normalizada de trabajo. Tanto más porque, por lo general, siempre que se habla de la profesionalización del saber histórico, se apela a uno solo de los planos que hace posible su autonomía como espacio gnoseológico. Se enfatiza, ante todo, el aspecto formal del método histórico, pero se desconoce, o se deja de lado, por secundario, los aspectos referidos a la organización institucional de la formación.

De esa manera, la historia de la historiografía queda, en cierto sentido, limitada, ya que piensa la emergencia del saber histórico en términos meramente conceptuales. Cabe subrayar, sin embargo, que no basta con un análisis de la relación gnoseológica con el objeto; esencial es también ubicar este análisis en el marco de una reflexión más amplia sobre las condiciones institucionales en las que se ha producido -y se ha normalizado- esa relación gnoseológica.

El argumento que sostenemos es que solo a través de la conquista del espacio institucional es por lo que el saber histórico adquiere autonomía gnoseológica. Y no solo porque el territorio institucional asegure el sustento de los historiadores profesionales, sino porque la propia institucionalización de la organización formativa también certifica el compromiso por parte del Estado en torno a la estabilización de un objeto de conocimiento; es lo que permite, a fin de cuentas, reproducir una forma específica (disciplinar) de racionalidad, lo que garantiza que individuos de diferentes espacios y momentos, produzcan, intercambien y discutan apelando a formas unificadas y colectivas de acreditación discursiva.

En el caso que ahora nos toca nos ceñiremos a la génesis de la institucionalización del saber histórico en Francia. En particular, volcaremos nuestra atención en el contexto de la III República, momento en que se acometen las primeras medidas destinadas a instituir la organización formativa del saber histórico. No es que antes no hubiera una tradición de saber histórico (erudito) precedente; lo que sostenemos, más bien, es que fue solo a partir de las reformas universitarias cuando se modificaron las condiciones de producción y circulación de los saberes, haciendo que estos últimos adoptasen una fisonomía disciplinar. El saber histórico, como muchos otros, no se libró de este proceso; es más, su emergencia como disciplina está ligada directamente a este desarrollo.

En las páginas siguientes analizaremos este proceso al detalle. Primero, nos centraremos en la comparación de las facultades napoleónicas y las facultades germanas. Después, hablaremos de los principales aspectos (incremento de becas, de puestos, la creación de figuras docentes e instituciones) impulsados por tales reformas universitarias de la III República. Y, por último, analizaremos la manera en que tales reformas propiciaron el desarrollo de un itinerario académico consagrado a la formación histórica, forjando así la génesis del dispositivo de formación académica del saber histórico.

De manera paralela, y casi como un imperativo, se resaltaré el papel que los historiadores *metódicos* han desempeñado en la profesionalización del saber histórico en Francia⁴. Historiadores como Ernest Lavisse, Gabriel Monod o Charles Seignobos, entre otros, ejercieron un papel activo en el diseño de las reformas universitarias (aunque no solo) de los estudios históricos, sea por su participación en asociaciones donde se diseñaban los proyectos de reforma, sea por su implicación en las comisiones encargadas de asesorar a los ministros, o bien por realizar informes detallados sobre la organización y las innovaciones pedagógicas de las universidades germanas.

El interés por estos historiadores está, por tanto, justificado. Pero no porque profesemos una devoción por sus ideas políticas o metodológicas⁵, sino porque el examen detallado de sus acciones proporciona un acceso privilegiado al momento en que el saber histórico adquiere un estatus disciplinar. Tanto es así que algunos comentaristas (García, 2007, p. 96) no han dudado en definir este periodo (1876-1929) como el 'momento metódico' por excelencia, en clara alusión al influjo institucional que esta generación de historiadores tuvo en el seno de la corporación historiográfica francesa (y en otros países)⁶.

⁴ En sentido estricto, los *metódicos* no formaron una escuela o un colectivo propiamente dicho. El término se forja años después por parte de la primera generación de historiadores *annalistas*, y se utiliza, fundamentalmente, con el objeto de identificar a los historiadores de fines del siglo XIX preocupados por codificar un método de investigación basado en el análisis crítico-documental (filológico) de las fuentes y la lectura cronológica de los acontecimientos.

⁵ La influencia metodológica de los historiadores *metódicos* (especialmente, de Charles Seignobos y Charles-Victor Langlois) fue enorme. Sus obras, *Introduction aux études historiques* (Seignobos, 1898) y *La Méthode historique appliquée aux Sciences sociales* (Seignobos, 1901), especialmente la primera, marcaron un rumbo importante en la historiografía francesa. Concebida como un manual para estudiantes, la obra contribuyó, debido a su éxito editorial, a codificar una forma articulada y coherente del método histórico.

⁶ En España, por ejemplo, la influencia de la *École Méthodique* hay que buscarla en la figura del historiador Rafael Altamira, quien entabló contacto con Seignobos y Langlois en el París de los años 1889-1890. Véase Ruiz Torres (2002).

2. LA SITUACIÓN DE LAS FACULTADES NAPOLEÓNICAS Y EL MODELO UNIVERSITARIO GERMANO

La reforma de la enseñanza universitaria constituye uno de los principales frentes de lucha de los historiadores metódicos. De su implicación en esta batalla se deja constancia en múltiples documentos históricos (papeles legales, debates en revistas especializadas de la época, etc.) y en alguna obra dedicada a la pedagogía y la enseñanza de la Historia. En todas esas intervenciones se advierte una voluntad clara de transformar el sistema de educación superior universitario en Franci. ¿Por qué?

Para responder a esta cuestión no basta con remitirse al problema de la laicidad en el ámbito educativo: este debate, como se sabe, es importante, pero no agota por entero el conjunto de explicaciones posibles relacionadas con la necesidad de la reforma. Esencial es también a este respecto ubicar esta cuestión en el marco de un planteamiento general sobre la inferioridad de la enseñanza universitaria francesa. Lo cual nos lleva a plantear una cuestión previa: ¿cuál era la situación del sistema universitario francés *antes* de las reformas desarrolladas durante la III República?

Lo primero que cabe señalar es que la enseñanza superior, o al menos las facultades *académicas*, desempeñan en este contexto un papel subalterno, ya que no satisfacen las demandas específicas de una enseñanza universitaria elevada, tal como sucedía en las universidades germanas o en las facultades *profesionales* de París. Pese a ello, existían sin embargo algunos (pocos) polos de excelencia académica, como las *grandes écoles*⁷, pero ninguna de ellas (*Collège de France*, *École Normale Supérieure*, *École des chartes*, *École Pratique des Hautes Études*) se insertaba en el sistema de universidades regido por el viejo sistema napoleónico.

La intención de los reformadores (Jules Ferry, Jules Simon, William Henry Waddington) fue suprimir esta situación deficitaria y fomentar la implantación de nuevas facultades que trataran de alcanzar (e incluso superar) el nivel y la excelencia de la Universidad alemana (Poncet, 2019, p. 64). Para ello se sirvieron de un conjunto de reformas ambicioso, que concernía no solo al ámbito estrictamente universitario sino al conjunto del sistema educativo en su totalidad, haciendo especial hincapié en la enseñanza primaria y en los valores de laicidad y patriotismo republicano.

En ese sentido, el gobierno de los republicanos moderados constituye un hito ineludible en el desarrollo de la educación superior francesa. Gracias a las medidas implantadas se edificó una red universitaria en donde la formación y la certificación académicas se convirtieron en sinónimos de excelencia universitaria. De ahí el interés por la cuestión: con ello no tratamos de realizar un excursus ajeno a nuestro

⁷ Las *grandes écoles* eran escuelas estatales que preparaban a estudiantes de élite para puestos de liderazgo en las instituciones militares, el aparato administrativo y la educación secundaria.

objeto; simplemente se trata de ubicar las preguntas precedentes en el marco de un cuestionamiento por la universidad, ya que la constitución de la disciplina histórica pasa ineludiblemente por la reforma previa de los estudios universitarios, y más en concreto por la de aquellos aspectos que atañen a la disciplina de la Historia y al desarrollo de las ciencias auxiliares.

En lo sucesivo trataremos de ilustrar este proceso atendiendo a las transformaciones que conciernen al sector histórico. Para ello conviene detenerse primero en el contexto de las reformas republicanas, así como en los factores coyunturales (la derrota ante Prusia, el modelo de excelencia universitario germano, la decadencia del sistema napoleónico de facultades) que contribuyeron a forjar el rumbo y la pertinencia de aquellas.

Comencemos por las reformas universitarias. ¿Cómo y por qué surgieron estas medidas?

2.1. *La decadencia del sistema napoleónico de facultades*

Para comprender el surgimiento de las reformas universitarias hay que tener en cuenta varios factores. El primero de ellos tiene que ver con la persistencia de un modelo que los reformadores percibían como problemático. *Problemático* porque se trataba de un sistema que imposibilitaba cualquier atisbo de innovación académica que pudiera redirigir el rumbo del ámbito universitario en Francia. Este sistema, que los propios reformadores percibían como decadente, es el viejo modelo de organización universitaria napoleónico. Un sistema cuya vigencia institucional se percibe sin embargo en ese momento como demasiado dilatado en el tiempo, demasiado obsoleto para integrar las funciones (investigación e innovación) que la universidad francesa debía fomentar para competir en el mercado académico internacional de producciones científicas e intelectuales.

En ese sentido, merece la pena realizar un repaso por el sistema universitario napoleónico, limitando nuestra atención a los aspectos que conciernen a la función institucional de las facultades *académicas*⁸. En efecto, ¿cuál es la función primordial de estas facultades?

En este punto, tanto Antoine Prost (1968) como Victor Karady (1985) coinciden de manera clara. En su origen, la función principal atribuida a las facultades *académicas* quedaba supeditada a la certificación de los jóvenes bachilleres (Karady, 1985, p. 30). Es como si cada centro universitario, en lugar de buscar la excelencia académica y/o profesional, se prestase únicamente a colmar las necesidades dictadas por la enseñanza secundaria (Picard, 2010, p. 141). Lo que significa que no hay,

⁸ El término 'facultades académicas' designaba a las facultades de Letras y de Ciencias. Se contraponía al vocablo 'facultades profesionales', que en aquella época designaba las carreras que enseñaban una profesión cualificada (medicina, farmacia, derecho, escuelas politécnicas).

en sentido estricto, un espacio universitario como tal, si por universitario entendemos un marco donde la innovación y la investigación académica caracterizan el ámbito de la práctica enseñante.

En otras palabras, en las facultades académicas no se trataba, como en medicina o en derecho, de dispensar diplomas profesionales: el objetivo consistía más bien en crear jurados de selectividad, para lo cual no era necesario ni la excelencia ni la búsqueda de originalidad científica, sino el desarrollo de un modelo educativo basado en los ejercicios y las competencias dictaminadas por la educación secundaria (Prost, 1968, p. 227).

De ese modo, las facultades académicas se convertían en una suerte de bachillerato superior. Un tipo de enseñanza privilegiada, pero organizada *por y para* la consagración de los bachilleres. En ellas no existía una verdadera autonomía profesional: tanto los planes de estudio como la designación de los profesores se decidían por parte de instancias ajenas al ámbito universitario. De hecho, el decreto que regula las facultades napoleónicas ni siquiera contempla el supuesto de que la designación de cátedras fuese un asunto que competiese a las facultades académicas; al contrario, se trataba de una función supeditada al poder político, como una recompensa o una prebenda⁹.

Esta situación generó un espacio poco favorable para el desarrollo de la especialidad científica. Prueba de ello era la escasa importancia adquirida por el saber histórico en las facultades napoleónicas. Apenas estaba presente en los planes de estudio: y cuando así lo parecía estar, sucedía que solo lo era como un elemento *auxiliar* en la comprensión de las *Humanidades clásicas*. La Historia, en aquel momento, no existía ni como un espacio gnoseológicamente definido, ni como una disciplina técnica, lo que significa que la mayor parte de su personal universitario carecía de una formación *metodológica* en Historia o en ciencias auxiliares (Noiriel, 1990, p. 59).

Por aquel entonces, la enseñanza de la *profesión* histórica se encontraba en instituciones ajenas a la jurisdicción universitaria (Picard, 2010, pp. 142). Ello fue así, fundamentalmente, porque las facultades académicas (dos por cada academia regional) no fueron pensadas ni organizadas para el progreso y la especialización disciplinar, sino para *reforzar* unas competencias que ya estaban encuadradas (y, por tanto, limitadas) en la lógica y el sistema organizativo de la enseñanza secundaria.

Las facultades *académicas* se convertían así en lugares desprovistos de ‘verdaderos’ estudiantes (Noiriel, 1990, p. 59). El objetivo no consistía en fomentar la capacidad investigadora (la práctica metodológica) del alumnado, sino en asegurar el paso satisfactorio de una serie de exámenes. Para ello se utilizó una pedagogía

⁹ Véase el ‘Décret portant l’organisation de l’Université. 17 mars 1808’ en Beauchamp (1880, p. 173). Para un estudio centrado en la Facultad de letras de la Sorbona, véase Charle (1985, pp. 151-153).

acorde con estas expectativas: así, en lugar de fomentar cursos y seminarios especializados, al estilo de las universidades al otro lado del Rin, las facultades académicas se conformaban con la oferta de cursos genéricos ante un gran auditorio, en los cuales un solo profesor debía hacerse cargo del dominio de una sola disciplina: filosofía, humanidades clásicas, historia (Liard, 1890, p. 7).

Por supuesto, el resultado dejó bastante que desear: todo lo más, un tipo de enseñanza ligeramente superior a la educación secundaria, pero en ningún caso la oferta de una formación académica que estuviese a la altura de la especialización de una práctica profesional. Su pedagogía se basaba tanto en la repetición de nociones generales como en la presentación de inmensos frescos cronológicos que recorrían varios siglos en pocas lecciones. De modo que, en tales condiciones, como decía Louis Liard, director de la Educación francesa en tiempos de la III República, se hacía realmente difícil la tarea de reproducir las condiciones necesarias para el progreso y la innovación académica.

Una situación, por lo demás, muy alejada de lo que ocurría en las universidades germanas. Nótese a este respecto el tono crítico del propio Liard (1894, pp. 277-278):

Voici, sans un trait de satire [...] l'image d'une faculté des lettres de ce temps [...] Cours d'histoire: Professeur jeune, instruit, éloquent. Traite de Jeanne d'Arc. Public nombreux: sur l'estrade, derrière le professeur, une double couronne de jeunes filles et de dames; sur les bancs de l'amphithéâtre, la jeunesse de la ville: spectatum veniunt [...] D'un tel enseignement, il ne sort pas, il ne peut pas sortir d'élèves [...] Le seul fruit de ces cours, quand ils réussissent, c'est d'entretenir dans le public qui les fréquente un certain amour des lettres [...].

Como es lógico, en un contexto como este resultaba imposible una verdadera autonomía del saber histórico: se carecía de los medios materiales para ello (becas, profesores, seminarios, bibliotecas), pero también se carecía de una formación académica centrada en la *investigación* histórica. En ese contexto, la unificación y la disciplinarización del saber histórico resultaba del todo improbables.

En efecto, el curso de Historia consagrado en las facultades napoleónicas era tan vasto como vago: su diseño no contemplaba ni la especialización por periodos históricos ni los trabajos en crítica documental. Por tanto, la mayor parte de los estudiantes en Letras desconocían el oficio en su vertiente práctica. Sus trabajos, como recuerda Gérard Noiriel (1990, pp. 59-60), oscilaban entre la retórica ensayística y la heterogeneidad procedimental, tanto por lo que respecta al uso de normas metodológicas como en lo que refiere a la presentación de resultados. Pese a ello, esta situación no suscitó un problema real, ya que la mayoría de las universidades napoleónicas no contemplaba la existencia de un elemento objetivo (un título, un diploma) que sancionase el valor científico de los trabajos. De hecho, buena parte de las tesis realizadas en ese momento se limitaban al ejercicio retórico o a

la disertación pública sobre algún tema de literatura antigua¹⁰. La erudición documental no formaba parte del ejercicio: y cuando así parecía hacerlo, se trataba en realidad de un mero ejercicio de compilación o presentación de documentos, pero no de trabajos edificados sobre la base de un análisis crítico-documental de los textos¹¹.

Hablamos por tanto de una Historia de tipo literario, redactada con estilo oratorio y hecha para ser pronunciada ante el gran público (Prost, 2001, p. 35). Nada que ver, por lo demás, con la rigurosidad metodológica, fundamentalmente archivística, que caracterizaba por aquel entonces los trabajos de los archivistas-paleógrafos de la *École des chartes*. Sin embargo, entre ambos extremos existía otra institución que aseguraba un mínimo de conocimiento superior en Francia: la *École Normale Supérieure* (en adelante, ENS). Fundada en 1794, la ENS gozaba de una situación institucional privilegiada, no solo por la calidad de sus estudios universitarios, que era muy superior al conjunto de las facultades académicas, sino por ser también la única institución cuyos estudios conducían directamente a la agregación (Karady, 1985, p. 31).

En efecto, la mayoría de las plazas docentes estuvieron reservadas a los alumnos de la ENS, lo cual generaba un estatus privilegiado para quienes habían cursado sus estudios en París¹². Tanto es así que, transcurridas algunas décadas, no era posible todavía vislumbrar una situación diferente: de hecho, según los datos proporcionados por Víctor Karady, casi tres cuartas partes del profesorado seguía reclutándose entre los antiguos *normaliens*¹³.

¹⁰ Véase el artículo 21 del 'Décret portant organisation de l'Université. 17 mars 1808' en Beauchamp (1880a, p. 174). Se puede encontrar una relación completa de los Decretos, informes y circulares legislativos consultados en el Anexo I al final de este artículo.

¹¹ En verdad, las tesis realizadas no sobrepasaban las decenas de páginas. En Letras, por ejemplo, el 83 % de las tesis no alcanzaban las 80 páginas en 1840. En Ciencias, la cantidad era incluso menor, no superando las 40 páginas en el 69 % de las tesis defendidas en París. Véase Karady (1985, p. 32).

¹² El desequilibrio académico entre la capital y las provincias es una constante desde 1808 hasta nuestros días. Es verdad que la situación fue progresivamente mitigada, en parte por la creación de una red de universidades provinciales desde 1808 a 1838. Sin embargo, tales esfuerzos no fueron suficientes para borrar la concentración (política y académica) parisina. Véase Picard (2010, pp. 142-144). Incluso en una época como 1904, transcurridas tres décadas de gobiernos republicanos, se podía constatar el desequilibrio entre París y las universidades provinciales, especialmente en el campo de la Historia, donde 29 puestos docentes (casi el 40 %) del conjunto global de posiciones docentes en la especialidad de Historia (74), seguían concentrándose en la capital.

¹³ Karady proporciona cifras esclarecedoras. Antes de 1877, el 70 % de los profesores en Letras clásicas procedían de la ENS, en Filosofía lo hacía el 76 %, en Historia el 58 %, en Matemáticas el 69 %, en Ciencias físicas y naturales el 75 %. Véase Karady (1985, p. 32).

En este punto, no es necesario profundizar más en el tema; basta con recordar estos datos para percatarse de una situación que resulta incuestionable: en su origen, las facultades académicas fueron facultades *subalternas*. Decir esto no es menospreciar su valor, sino tratar de ubicar su presencia en el marco de una división del trabajo universitario más amplia, según la cual las funciones nobles atribuidas a la enseñanza universitaria recaían solamente sobre la ENS, en tanto que las funciones subalternas, propias de un contexto de provincias, lo hacían sobre las facultades académicas.

Así, aunque la ley (decreto de 1808) estableciese un papel definido para estas facultades, el hecho es que todas ellas desempeñaron un papel secundario respecto al peso atribuido a la ENS. Fue esta, y no el conjunto de facultades académicas, la que aseguró la formación y la certificación de las élites universitarias en Francia, es decir de aquellos que han copado los puestos de los principales centros educativos del país (plazas y cátedras en las facultades y liceos parisinos).

Esta situación se prolongó durante la mayor parte del siglo XIX, si bien es cierto que hubo tímidos intentos de revertir la situación a finales del II Imperio. En efecto, la última fase del gobierno de Napoleón III, con Victor Duruy como ministro de Instrucción Pública (1863-1869), fue la época en la que se tomó clara conciencia de la incapacidad de la universidad francesa (Weisz, 1977, p. 205). Conmocionado por la nefasta situación (falta de bibliotecas, de modelos educativos, de investigación, etc.) que aquejaban las facultades napoleónicas, Duruy se decide a introducir una serie de medidas destinadas a mejorar la situación de la educación universitaria francesa¹⁴. Una de tales medidas, quizás la más relevante, fue la inauguración en 1868 de la *École Pratique des Hautes Études* (en adelante, EPHE). Creada bajo el auspicio de un historiador, la EPHE nacía con el objetivo expreso de poner en práctica una concepción más científica de la enseñanza superior (Poncet, 2019, p. 62). Su objetivo no era, como en las facultades académicas, crear jurados de selectividad, sino tratar de institucionalizar las disciplinas académicas, para lo cual era necesario introducir un modelo de enseñanza basado en la transmisión y la adquisición de los métodos de trabajo de la disciplina. Se trataba, como admitía el propio Duruy, de formar *discípulos asiduos, auxiliares inteligentes e investigadores en potencia*¹⁵.

¹⁴ Para una visión global, véase el 'Rapport à Sa Majesté l'Empereur sur l'enseignement supérieur 1865-1868'. Allí Duruy (1868: I-XXXIX) explica las medidas que sería preciso aplicar para hacer que Francia se adapte al progreso científico de las universidades alemanas. Por ejemplo, en las ciencias históricas, Duruy demandaba el restablecimiento de las pruebas de erudición para los concursos de agregación, la financiación los medios permanentes de información, las becas y misiones al extranjero, etc.

¹⁵ En sus inicios, la EPHE estuvo compuesta de cuatro secciones, de las cuales una de ellas (la 4ª) estuvo dedicada a la investigación y la enseñanza histórica y filológica. En su carácter, estaba desde el comienzo, el ser un *laboratoire de recherche* práctico, orientado a instruir a los alumnos

Sin embargo, tales intentos, por loables que fuesen, no fueron capaces de modificar las condiciones que reproducían el atraso estructural de las universidades francesas. Persistía aún un horizonte demasiado reacio a la innovación y al desarrollo de la investigación académica. Se carecía además de los instrumentos de trabajo (laboratorios, bibliotecas) que aseguraban una orientación *profesional* (y no meramente oratoria y certificadora) en el ámbito universitario. El mismo diagnóstico de ausencia de infraestructura material, puesto de relieve por las encuestas realizadas por el ministerio de Duruy en 1865¹⁶, fue respaldado también por quien fuera, años más tarde, director de la Educación Superior.

En palabras de Liard (1894, p. 272):

Aux facultés des lettres et aux facultés de droit, il suffit à la rigueur de quelques amphithéâtres de cours: mais les facultés des sciences et les facultés de médecine ont d'autres exigences; il leur faut des salles de collections et des laboratoires. Presque partout elles en manquent, ou ce qu'elles ont sous ce nom, ne mérite pas ce nom: des sous-sols humides, des souppentes obscures, des chambres nues où s'entassent livres, instruments et objets de collection. C'est la misère des logements insalubres.

Y peor aún, se carecía asimismo de una política universitaria orientada a fomentar los vínculos institucionales entre las facultades napoleónicas y otras agencias de producción científica (*Collège de France, École des chartes...*), lo que significaba en la práctica una situación evidente de aislamiento de las facultades napoleónicas (Karady, 1985, p. 32).

Bien es cierto que la ENS asumía un peso importante en el conjunto de la red universitaria. Pero se trataba todavía de un peso relativo, por debajo de la eficacia y la infraestructura material que caracterizaba a la enseñanza superior al este del Rin. En términos generales, se impuso la creencia, en el seno de las élites políticas e intelectuales francesas, de que la reforma universitaria era una asignatura pendiente. Esta impresión se mantuvo presente durante la segunda mitad del siglo XIX, pero cobró un impulso inusitado tras la derrota francesa ante Prusia en 1871. En ese momento se produjo un desplazamiento importante: si en los años anteriores las universidades germanas habían gozado de prestigio intelectual, ahora, tras la derrota de la batalla de Sedán, el reconocimiento de la excelencia alemana pasó a experimentarse como una *convicción trágicamente vivida* (*Ibid*: 38): poco a poco se extendió la idea, entre las élites intelectuales y políticas, de que la victoria prusiana

en las dotes de la crítica documental de las fuentes. Véase Duruy (1868, pp. IV-VI; XVII-XXII), Picard (2010, p. 144), Liard, (1894, pp. 294-295), Prost (1968, p. 229).

¹⁶ En realidad, fueron varias las encuestas alentadas por el ministro Duruy. Algunas de ellas versaron sobre la situación de la educación primaria y la secundaria, mientras que otras, a partir de 1865, se dedicaron al escrutinio de las condiciones de la enseñanza universitaria. Desgraciadamente, nos ha sido imposible acceder a esta documentación.

se debía no solo a su supremacía militar, sino también, y sobre todo, a su superioridad intelectual, al desarrollo y la eficacia de sus universidades.

Todo sucede como si la derrota hubiese incitado a la imitación; de ahí la urgencia de las reformas educativas: con ellas no solo se promovía la mejora de la enseñanza universitaria, sino que también se preparaban las condiciones que harían posible una eventual revancha en el plano militar. Ateniéndonos al caso de los historiadores franceses, cabe reconocer ese tono revanchista cuando nos percatamos del carácter con el que se justificaban las becas de los jóvenes investigadores que hacían su estancia de investigación en Prusia y en otras universidades germanas. En efecto, aquellos investigadores se habían formado en los métodos críticos forjados en los seminarios de los eruditos alemanes; sin embargo, a pesar del reconocimiento de la excelencia germana, no escondían su ambición de rivalizar con los eruditos alemanes, y si era posible, batirlos en su propio terreno científico. Éxito que, tácitamente, debía contribuir a la eventual victoria futura de Francia, humillada en 1871 (Amalvi, 2019, p. 81).

Todo ello adquiriría así un cariz marcadamente patriótico y nacional. La reforma no era solo una cuestión académica, era ante todo una *misión* nacional. El propio Camille Jullian, en una carta dirigida a Fustel de Coulanges en 1881, expresa esta misma ambigüedad respecto a la erudición alemana:

Si j'ai choisi comme sujet de mon premier grand travail, l'Italie sous le empereurs, c'est parce que j'avais en face de moi des adversaires très sérieux et très allemands. Je me suis donné pour tâche de revoir tous ce que l'épigraphie et l'historiographie berlinoises ont fait depuis vingt ans. Ma thèse sur l'Italie sera le contre-pied de celle de Mommsen. (Citado por Digeon (1959, p. 378)

En el epígrafe siguiente trataremos de analizar estas cuestiones en detalle. Para ello será preciso volcar la mirada en aquellos aspectos que atañen al modelo pedagógico practicado en las universidades germanoparlantes. En efecto, ¿cuáles fueron esos modelos? ¿Por qué fueron objeto de tantos elogios?

Responder a estas cuestiones puede resultar baladí: pero esta impresión se disipa en el momento en que se toma conciencia de que los reformadores republicanos basaron sus proyectos en los modelos y las experiencias pedagógicas —en ocasiones vivenciadas— de las universidades germanas. Una vez se comprendan tales experiencias, se entenderá también el rumbo acometido por la reforma de la enseñanza superior en Francia.

2.2. *Las universidades al este del Rin*

El clima de la universidad francesa durante los años precedentes a la III República fue bastante inquieto. Hablamos de una coyuntura en la que se sucedían las críticas a la institución universitaria y la emergencia de un movimiento pro-reforma,

donde se discutían y elaboraban propuestas para la transformación de la universidad. El gobierno de Napoleón III era plenamente consciente de la problemática que estaba sobre la mesa; pero, en lugar de diseñar un plan de conjunto para solventar la situación, se contentó con implementar medidas o inversiones económicas limitadas, encaminadas en la mayor parte de los casos a promover una clara (pero tímida) política de formación de investigadores.

En ese sentido, la política de Victor Duruy constituye un antecedente clave en el desarrollo de la universidad *investigadora*. Bajo el auspicio de su ministerio se llevaron a cabo medidas novedosas, que, si bien no llegaron a transformar el régimen universitario napoleónico, sí contribuyeron al menos a una leve modernización del mismo, anticipando el rumbo que las reformas republicanas adoptarían en el transcurso de los años venideros.

De aquellas medidas conviene destacar la creación de la EPHE. Su irrupción constituye un fenómeno novedoso, pues se trata de una *école* en la que los cursos se asemejan a la enseñanza *interactiva* instaurada en los seminarios alemanes (Werner, 2006, p. 186-187). Una pedagogía, como se sabe, donde lo importante no es la clase magistral propiamente dicha, sino la discusión y la confrontación directa de hipótesis. De esa manera, el alumno deja de adoptar una posición pasiva para pasar a formar parte de una educación basada en la intervención activa de todos los participantes, los cuales al exponer sus trabajos y comentar los de los demás, aprenden a formular sus ideas y desarrollar en acto (esto es, practicándolo) el sentido del proceder científico. Un espacio, en definitiva, en el que los alumnos asumen un papel activo en el proceso de producción y transmisión del saber, sea ejecutando las técnicas crítico-documentales, sea participando en las investigaciones de los profesores¹⁷.

En el fondo, se trataba de transformar la pedagogía de la enseñanza superior. Pero para ello era necesario convertir a los estudiantes en aprendices de un oficio dentro un taller (Liard, 1894, p. 294). De ese modo, Duruy lograba apaciguar las demandas de innovación pedagógica que venían sucediéndose en el mundo universitario, pero lo hizo de una manera limitada, sin ofrecer una respuesta conjunta al problema de la universidad francesa y al de las causas profundas que explicaban su atraso generalizado. La situación, además, era desastrosa: prácticamente la mayo-

¹⁷ Un ejemplo de esto lo constituye la publicación en 1837 de los *Jahrbücher des Deutschen Reichs unter dem Sächsischen Hause*. Una compilación de estudios de George Waitz y otros historiadores, y editada a cargo de Leopold von Ranke. El propio Ranke, en una carta dirigida al ministro prusiano de Cultura, se hacía eco de la calidad de la publicación y de la influencia que tuvo en su gestación el magisterio metodológico que él mismo había realizado a través de los seminarios de investigación. Sostenía, entre otras cosas, que la obra de Waitz fue «el comienzo de un trabajo emprendido por varios jóvenes que han formado parte en mis ejercicios históricos» y «un signo de mis actividades en la Universidad». Citado en Risbjerg Eskildsen (2007, p. 467).

ría de las facultades padecían una penuria material manifiesta, como denunciaban notables científicos franceses¹⁸.

Frente a esta situación, el movimiento en favor de la reforma miraba con anhelo el sistema de universidades germano. En él se percibía un remedio para contrarrestar el declive de la enseñanza superior francesa. La EPHE anticipó así las políticas reformistas que fueron desarrollándose en los sucesivos gobiernos republicanos. El objetivo era importar un modelo educativo capaz de proporcionar al alumnado las capacidades técnicas para desenvolverse en un laboratorio o bien, en el caso de las enseñanzas literarias, para saber trabajar *crítica y metódicamente* con los documentos¹⁹.

Tales prácticas ya venían aplicándose en Prusia (y en otras universidades germanas) desde algún tiempo atrás²⁰: lo cual hizo que sus productos universitarios (diplomas, profesores, revistas universitarias, actas de investigación) adquirieran una posición dominante en el mercado internacional de bienes simbólicos en Letras y en Ciencias (Karady, 1985, p. 38). Conscientes de esta hegemonía, los universitarios franceses se afanaban por importar el modelo que había hecho posible tales resultados. Así pues, la comparación con la cultura germana se convertía en un lugar común, y después, tras la derrota en la batalla de Sedán, casi en una obsesión. Con ella dialogaba la mayor parte de los protagonistas de la vida intelectual francesa, desde la generación de 1850, con figuras como Ernest Renan, Gustave Flaubert o Hyppolite Taine, a los intelectuales de *fin-de-siècle* (Camille Jullian, Charles Seignobos o Émile Durkheim), pasando por la generación que experimentó la derrota y protagonizó las primeras reformas universitarias, como Émile Zola, Ernest Lavisse o Gabriel Monod, entre otros²¹.

Todos ellos compartían una clara percepción del declive (cultural, intelectual, militar, político) en el que estaba instalada la nación francesa²². Lo germánico, ade-

¹⁸ Véanse, por ejemplo, las quejas de Louis Pasteur o Claude Bernard en Liard (1894, pp. 272-275).

¹⁹ Se entiende así el hecho de que el ministro (e historiador) Duruy nombrase, desde el principio, como profesores de la EPHE a los alumnos salidos de la *École des chartes* (Gaston Paris) y de la ENS (Gabriel Monod, Alfred Rambaud). Así, aseguraba una estructuración más científica de la enseñanza. Véase Poncet (2019, p. 62).

²⁰ El modelo seminario data de finales del siglo XVIII, en las universidades de Gotinga y de Halle. Y se trataba, originalmente, de seminarios filológicos. Los seminarios de historia, en cambio, datan de una época posterior: primero, en universidades aisladas (Berlín, Königsberg, Breslau...), y luego, tras 1860, se extienden de modo generalizado. Véase Werner (2006, pp. 185-187).

²¹ Un análisis detallado (generación por generación) sobre el influjo del pensamiento germano en la vida intelectual francesa, puede verse en Digeon (1959).

²² A pesar de los éxitos prusianos, la élite intelectual germana también manifestó una clara preocupación (sobre todo, entre 1870 y 1920) por la «decadencia de Occidente» y la deriva

más, era una referencia ineludible en los debates sobre la cultura y la innovación científica. En el ámbito universitario esta referencia se volvía más fuerte si cabe, llegando a imponerse como una suerte de norma no explícita que aseguraba sin embargo un capital simbólico añadido. Es así como se entiende por ejemplo la financiación de becas y misiones de investigación a las universidades germanas, una tradición arraigada en la élite de los profesores parisinos en letras²³. Y es así como se entienden también las innovaciones institucionales (EPHE) realizadas bajo el amparo de Duruy o las reformas posteriores de la III República.

Sea como fuere, una cosa es clara: la presencia de la cultura germana no se limita al ámbito literario, su fuerza trasciende lo meramente cultural y pasa a convertirse en una referencia que inspira políticas de intervención pública. En el caso del ámbito historiográfico esta influencia resulta especialmente clara, sobre todo entre quienes forman parte de la primera generación de los historiadores *metódicos*. Figuras como Gabriel Monod o Ernest Lavisse, por ceñirnos a unos pocos, son quienes mejor representan esta tendencia. El culto y la admiración por las universidades del ámbito germano constituye en ellos una constante difícil de ignorar, lo cual trajo consigo la sospecha de otros historiadores que veían en ellos un posicionamiento demasiado condescendiente hacia al enemigo prusiano, especialmente tras la derrota de 1871²⁴.

Tratándose de Monod, esta admiración alcanza niveles extraordinarios, posiblemente por razones que atañen a su experiencia personal. En efecto, su estancia en la universidad de Gotinga marcó un antes y un después en su carrera como historiador. Allí tuvo el privilegio de acudir (1867-1868) a los seminarios impartidos por el medievalista Georges Waitz, en los cuales el joven Monod experimentó en primera persona cómo era la organización de la universidad germana y cuáles eran las potencialidades intelectuales que brindaba una enseñanza práctica (*metodológica*) organizada en seminarios:

Critique des sources, critique des origines, critique des institutions, c'est sur ces points que Waitz faisait surtout porter son enseignement, en particulier celui du séminaire [...] et quelques excellents et solides que fussent ses cours sur l'histoire du Moyen âge [...] ce n'était pas là qu'il montrait ses plus hautes qualités; c'était le soir,

de la «nación» germana. El cuestionamiento del utilitarismo y el alejamiento de las tradiciones culturales (el ideal de la *Bildung*) que habían caracterizado a la élite germana desde comienzos del siglo XIX, se convirtió en un lugar común. Una versión crítica de este proceso, en Ringer (1990, pp. 29-84; 245-287).

²³ Entre 1879 y 1939 cerca del 18 % (es decir 29 de 164) de los profesores de la Sorbona literaria (Historia, Filología, Filosofía, Literatura extranjera) realizaron su estancia de investigación en las universidades alemanas. Véase Charle (1994, p. 27).

²⁴ Véase por ejemplo Lecoy de la Marche (1881, p. 177) y Fustel des Coulanges (1954, p. 154).

dans le cabinet de travail de la belle maison qu'il occupait à Goettingue, en face de l'Université, où deux fois par semaine il réunissait huit ou dix de ses meilleurs élèves pour expliquer des textes, rendre compte des travaux critiques qu'il leur avait donnés à composer et les discuter avec eux [...] il écoutait l'élève avec une attention bienveillante, puis examinait chaque point du travail avec une rigueur minutieuse [...] On sortait de ces leçons non seulement plus instruit, non seulement avec les idées plus claires et l'esprit mieux ordonné, mais avec plus d'amour et plus de respect pour la vérité et la science, avec la conscience du prix qu'elles coûtent et la résolution de travailler pour elles [...] (Monod, 1897, pp. 100-102).

De aquella experiencia Monod extrajo mucho más que un compendio de métodos y fuentes historiográficas. Su admiración por Waitz trascendía los aspectos meramente intelectuales y veía en él un personaje de gran estatura moral. De hecho, buena parte de los valores profesados por el viejo profesor (su amor desinteresado por la verdad, su ausencia de fanatismo) irán desarrollándose tiempo después en la obra del francés, cuando combata el *ultramontismo* y las posturas políticas de la historiografía monárquica francesa.

L'influence considérable exercée par M. Waitz ne tenait pas seulement à ses grandes facultés intellectuelles [...] mais à ses qualités morales, à ce désintéressement qui le faisait s'inquiéter moins d'intérêts de sa renommée que des progrès de la science, à l'absence de tout parti pris, de tout fanatisme, enfin et surtout à sa bonté [...] J'en peux citer un exemple bien caractéristique. Il avait, en 1870, un Français parmi ses élèves de Goettingue. Quand la guerre fut déclarée, celui-ci, qui retournait s'engager en France, vint lui faire ses adieux. M. Waitz, après lui avoir exprimé la douleur qui lui causait la guerre et les conséquences funestes qu'il prévoyait, surtout pour la France, lui prit la main, et, très ému, lui dit en le quittant: 'Dieu bénisse votre patrie' (Monod, 1897, pp. 102-103).

En cuanto a Ernest Lavisse, cabe subrayar que su admiración pública hacia la cultura germánica se hizo más comedida, sobre todo tras la derrota de 1871. Sin embargo, a pesar de los temores y el tono revanchista que recorre algunos de sus textos²⁵, el propio Lavisse admite —¡todavía en 1885!— la ventaja en la que estaba instalada la enseñanza superior alemana:

si le respect de la vérité nous a obligé à faire des réserves, le même sentiment nous commande d'ajouter tout de suite qu'il nous reste beaucoup d'envier aux Universités allemandes (...) Elles sont riches, elles sont libres, elles sont puissantes

²⁵ Véase, a este respecto, el tono utilizado en su libro *Le Petit Lavisse*. En este manual, destinado a la enseñanza histórica de los infantes de primaria, Lavisse expresa de manera maniquea la pérdida de las provincias de Alsacia y Lorena ante Prusia (Lavisse, 1913, pp. 161-162) y la misión colonizadora de Francia (*Ibid.*, p. 170). Un análisis crítico del texto en Dumoulin (2003, pp. 182-184).

[...] Les universités allemandes sont une source de forces intellectuelles et nationales; créons des Universités françaises. (Lavisse, 1885, pp. 228-229).

Respecto a esto último conviene no deducir una postura proclive a justificar la inferioridad francesa: al contrario, si hay una razón por la cual parece necesario admitir el hecho indiscutible de la superioridad del sistema universitario germánico es porque dicha constatación sirve a su vez como acicate para llevar a cabo una reforma institucional. Una reforma que pudiera elevar la cultura francesa al puesto que la élite republicana piensa que le corresponde, emulando primero la organización pedagógica alemana y superando después los resultados obtenidos por la cultura germánica.

Esta impresión, como decíamos, es una constante entre los años 1860-1880. En aquel momento, como recuerda Claude Digeon (1959, p. 375), realizar una estancia de investigación en las universidades prusianas era sinónimo de distinción e independencia de espíritu. Es más, el país germano pasaba por ser en aquel momento un territorio proclive al rigor científico y al liberalismo temperado. Opinión esta que contrasta sin embargo con las críticas vertidas por algunos investigadores en el trascurso de los años 1880-1890, cuando la estancia becada en las universidades alemanas representaba una etapa ineludible en la trayectoria de todo historiador. Testimonios tan relevantes como el de Charles Seignobos (1881) o Camille Julian (1884), por referirnos a unos pocos, ofrecen una perspectiva distinta a la de una generación anterior, a la vez más puntillosa y menos condescendiente con las universidades germanas.

El informe de Seignobos es quizá el más emblemático. En él se pone de manifiesto un claro distanciamiento respecto al entusiasmo que había prevalecido en la generación anterior. Así, frente a una visión idealizada de la cultura germánica, Seignobos se lamenta de la deriva en la que ha desembocado la universidad alemana de su época. De su informe, por ejemplo, cabe destacar las críticas al 'oportunismo' de un alumnado que ya no profesa el culto sincero por el saber, el problema de los profesores, la limitación de los cursos públicos (*Vorlesungen*) o la conversión de los seminarios (*Seminarium*) en espacios donde solo se contemplan ejercicios de naturaleza estrictamente filológica:

Un très petit nombre de jeunes gens étudie l'histoire pour l'amour d'elle-même; presque tous l'étudient en vue d'un examen et la plupart en vue d'un examen de second ordre [...] soit un événement politique, soit une période de l'histoire d'un souverain, et l'on indique aux élèves les documents à consulter. Il s'agit alors, en comparant les témoignages, de s'habituer à les contrôler, et de voir comment se forment les fausses traditions. (Seignobos, 1881, p. 565; 568).

Estas opiniones contrastan con el entusiasmo inicial expresado por Gabriel Monod y otros historiadores anteriores. Sin embargo, tampoco deberían ser entendidos como una crítica a la totalidad del sistema universitario alemán. Pese a todo, Seignobos (1881, p. 600) es consciente del aporte y de las posibilidades pedagógicas que puede brindar todavía este sistema para Francia.

La France a grand besoin de profiter de cet exemple, et si nous n'avons pas épargné au système de l'enseignement historique dans les Universités allemandes des critiques qu'il nous semble mériter, nous savons trop ce qui nous manque pour ne pas reconnaître que, tout compte fait, nous avons encore beaucoup à envier à l'Allemagne.

El problema es que la deriva de este sistema puede hacer que la ciencia histórica se petrifique y quede reducida a una formación meramente filológica, dejando de lado lo que Seignobos (1881, pp. 571-572) considera fundamental para el desarrollo de una ciencia histórica *avanzada*, a saber, la dimensión política y social de la realidad histórica, lo que supone vincular, al mismo tiempo, la enseñanza filológica con el análisis en profundidad de las instituciones sociales.

Pese a ello, Seignobos reconoce el adelanto de la universidad alemana. Pero lo hace con un tono que expresa sin duda una ingenuidad menor²⁶. Esto es así porque la distancia histórica que media entre ambas generaciones (la de Monod y la de Seignobos) es una distancia problemática. La guerra se ha consumado y Francia ha salido derrotada, razón por la cual lo que había sido un motivo inicial de júbilo y devoción pasa a convertirse en una admiración comedida, presta no ya al culto irreflexivo de la cultura germánica pero sí a un cierto respeto intelectual.

Respeto porque a pesar de sus diferencias los historiadores franceses siguen viendo en la cultura germánica el signo inequívoco del triunfo de la ciencia histórica. Es ella y las obras de los historiadores germanos más relevantes (Leopold von Ranke, Johann Gustav Droysen, George Waitz, Heinrich von Sybel, Theodor Mommsen, Heinrich Gotthard von Treitschke, entre otros) las que contribuyeron a edificar un pasado *nacional* (y nacionalista) acorde con las necesidades de un Estado común para la cultura germana. De ahí el respeto y la admiración profesada por los historiadores franceses; admiración que fue compartida no solo por historiadores moderados y republicanos, como Monod o Seignobos, sino también por investigadores adscritos a las filas de la historiografía legitimista y ultramontana. Léon Gautier (1873, p. 572), por ejemplo, jamás escondió su respeto ante los progresos

²⁶ El mismo tono, si bien no tan crítico, se puede encontrar en los informes redactados por otros investigadores de la generación de 1880-1890. Véase C. Jullian (1884, pp. 289-319, 403-424); Y Durkheim (1887, pp. 313-338, 423-440). Un análisis detallado en Charle (1994, pp. 21-131).

realizados por la erudición crítica alemana²⁷. Pero ello tampoco le impedía reconocer la relevancia de la tradición erudita francesa de los siglos XVII y XVIII, cosa que a menudo olvidaban los historiadores alemanes²⁸.

En cualquier caso, la ambición de republicanos y ultramontanos en este punto era la misma: lo que anhelaban, lo que reivindicaban sin fisuras para Francia, era la función que la ciencia histórica desempeñaba en el mundo germánico, su papel como fermento nacional y como 'madre e institutriz' de la política nacional. El propio Lavissee (1885, p. 41), en un tono muy patriótico, añora para Francia el vínculo existente en Alemania entre universidad y patriotismo:

On dira qu'il est dangereux d'assigner une fin à un travail intellectuel qui doit toujours être désintéressé; mais dans les pays où la science est le plus honorée, elle est employée à l'éducation nationale. Ce sont les Universités allemandes et les savants allemands qui ont formé l'esprit public en Allemagne. Quelle devise ont donc gravée au frontispice de leur oeuvre ces hommes d'État et ces savants qui se sont entendus pour croire qu'il fallait relever l'Allemagne humiliée en répandant la connaissance et l'amour à la patrie, puisés aux sources mêmes de l'histoire de l'Allemagne? C'est la devise: 'Sanctus amor patriae dat animun': elle est à la première page des in-folio des Monumenta germaniae.

De manera paralela, cabe resaltar la admiración profesada por la historiografía francesa de la organización de los estudios históricos en las universidades germanas (García, 2007, p. 108). En opinión de los historiadores franceses, esta fue sin duda la característica central que debía exportarse del país vecino. Tanto la erudición como la especialización académica, rasgos característicos de las universidades germanas, fueron realidades que contrastaban positivamente con el papel insignificante que adoptaba el saber histórico en las facultades francesas, en cuyos planes, recordémoslo, la Historia ocupaba solamente un curso general, impartido por un solo profesor y sin ningún tipo de aliciente o predisposición para el ejercicio y la reflexión metodológica.

Merece la pena exponer aquí, por su alto valor ilustrativo, parte del informe redactado por Seignobos de sus viajes de investigación en Alemania. En él da cuenta, entre otras cosas, del contenido de los cursos públicos (*Vorlesungen*) en las universidades alemanas (Leipzig, Berlín, Breslau, Gotinga, Bonn, Halle, Munich, Königsberg, etc.). Si bien su viaje data de 1878 lo cierto es que sus informaciones resultan válidas para los años precedentes, sobre todo en lo relativo a los cursos públicos,

²⁷ Sin duda, se refiere a los *Monumenta Germaniae Historica*, una empresa archivística de magnitudes descomunales dedicada a compilar las fuentes de la historia medieval germana.

²⁸ Para una evaluación (no reaccionaria) de la historia erudita francesa, véase la obra de Barret-Kriegel (1988).

cuya materia versa no tanto sobre las innovaciones historiográficas (para ello ya estaban los seminarios) sino sobre temáticas ya consolidadas en los trabajos de los historiadores de la época (Ranke, Sibel, Droysen, Mommsen, etc.):

Il se fait en moyenne [...] dans une grande Faculté, deux ou trois cours d'histoire ancienne, trois ou quatre du moyen âge, et cinq ou six d'histoire moderne [...] L'histoire ancienne donne lieu d'ordinaire à deux cours sur les institutions de la Grèce et de Rome. Quelquefois le cadre est retreint, pour la Grèce au temps de Périclès, pour Rome au siècle de Cicéron [...] Dans l'histoire du moyen âge, les sujets les plus habituels sont les empereurs allemands, la maison de Hohenstaufen, l'Allemagne depuis le grand interrègne, l'histoire constitutionnelle de l'Allemagne, la papauté, les croisades, et surtout les sources de l'histoire de moyen Âge, le catéchisme de l'étudiant allemand. Le choix est encore plus varié pour l'histoire moderne [...] La Réforme, la guerre de Trente ans, la Prusse depuis le Grand-Électeur, l'Europe au XVIII^e siècle, Frédéric II, la Révolution, l'histoire contemporaine depuis 1815 [...] (Seignobos, 1881, pp. 573-574).

En este orden de cosas, la importación del modelo alemán al contexto francés permitía materializar el *cierre disciplinar* al que aspiraban los reformadores. Alemania (antes Prusia, Imperio Austriaco, Baviera, etc.) llevaba algunas décadas de ventaja: las reformas auspiciadas por Wilhelm von Humboldt habían transformado las universidades prusianas en centros de investigación y conocimiento²⁹. Fue ahí cuando el saber histórico inició su proceso de autonomización profesional (Iggers, 1988, p. 24). Las reformas no dejaron intacto el viejo mundo (disperso, polimorfo, no unitario) de las ciencias auxiliares; al contrario, se modificó su matriz institucional, y al modificarla se propició el desarrollo de una lógica orientada a la estandarización y la división interna de los saberes. En el caso de la ciencia histórica esta lógica presentaba dos características concretas: la codificación del método histórico y la organización de una enseñanza estandarizada.

Ambas realidades se desarrollaron precozmente en el contexto de la universidad de habla germana. Figuras como Ranke, Droysen, Mommsen, Sybel o Burckhardt, por citar a unos pocos, fueron solo el resultado (quizá el más notable) de una transformación más amplia que concernía a la estructura de la transmisión burocrática del saber³⁰. En efecto, el desarrollo de la nueva universidad, así como la naturaleza progresivamente estandarizada de su saber, plantearon una serie de cambios que afectaban a la manera en que se configuran y se relacionan los saberes. El mismo Michel Foucault, preguntándose por la disciplinarización de los saberes en

²⁹ El ideal de asociar 'transmisión e investigación', como impronta básica de las universidades alemanas, se encuentra ya, de manera fundacional, en el célebre texto de Humboldt (1810) redactado con motivo de la fundación de la universidad de Berlín. La investigación (y no solo la transmisión de conocimientos ya consolidados) se convierte así en una exhortación moral. Véase Trautmann-Waller (2007, p. 1186-1189).

³⁰ En un sentido similar, véase el editorial de Monod (1876a) en la *Revue Historique*.

el siglo XVIII (1997, p. 160), resume los efectos provocados por este proceso a partir de dos características básicas:

- Por un lado, la normalización *interna* de los saberes: su estructuración de acuerdo con una serie de pautas orientadas al control de los procedimientos (quién puede hablar, apelando a qué reglas, a qué criterios de problematización, a qué normas de presentación, etc.) que rigen su producción discursiva, y que son los que le permiten diferenciarse de otros saberes menos formalizados. Ahora bien, que los saberes se hayan normalizado, que adquieran un estatus disciplinar, no significa que no haya disenso. La normalización no busca prescribir el contenido *material* de los enunciados, sino su aspecto procedimental. Vigila, simplemente, que la producción y el intercambio de aquellos sean realizados de acuerdo con formas unificadas de instrumentación metodológica (Lenclud, 2006, pp. 92-93).

- Y por otro, la normalización *externa* de los saberes, hecho que permitirá generar un espacio institucional en el que podrán desarrollarse relaciones inéditas entre ellos. En efecto, la conversión de un saber en *disciplina* plantea la posibilidad de acabar con la dispersión (el secretismo, las barreras geográficas, la ausencia de un marco institucional estandarizado) que había dominado a los saberes eruditos en el pasado. Al formalizarlos, al modificar sus condiciones de producción y circulación, se vuelven susceptibles de comunicarse a través de una trama institucional, haciendo intercambiables no solo los saberes sino también a las personas que los detentan³¹.

De ese modo, se crea una forma estabilizada de sociabilidad académica que poco a poco va delimitando las fronteras de una comunidad disciplinar. Una comunidad dispersa, como es lógico, pero también progresivamente estandarizada, pues alberga un conjunto de personas, de diferentes espacios y tiempos, que trabaja con métodos y problemáticas comunes, siguiendo normas que plantean un mismo código evaluador y una retórica de argumentación similar. Condición para el progreso de la disciplina, pero también, aunque resulte paradójico, para el desacuerdo o el disenso académico³².

³¹ Según Foucault (1997, p. 161), la *Encyclopédie* representa el primer intento de normalizar los saberes. Más que como un compendio político de carácter anti-absolutista, la obra debe verse como un intento de anticipar una homogeneización de los saberes tecnológicos.

³² La existencia de un consenso 'disciplinar' no es incompatible con el disenso interno. Más aún, no hay disenso o conflicto alguno sino es a través y *por mediación* del consenso de la comunidad disciplinar, que constituye, por así decir, una suerte de 'acuerdo' tácito. Piénsese así en las oposiciones entre escuelas, autores o modalidades de crítica. Todas ellas pueden estar en desacuerdo sobre las cuestiones que discuten, pero al menos tienen que estar de acuerdo para discutir *sobre tales cuestiones y no sobre otras*, lo que supone un acuerdo previo en torno al cual se definen los terrenos sobre los cuales debe discurrir el desacuerdo y los modos de expresión del desacuerdo.

De ahí la admiración profesada por los investigadores franceses ante las universidades alemanas. A su juicio, el modelo iniciado por sus vecinos germanos representa un estadio superior de la enseñanza universitaria. Cansados de un modelo trasnochado, en el que las decisiones políticas pesan sobre las nominaciones de profesores y el contenido de los programas, los reformadores franceses veían en las universidades situadas al este del Rin un modelo susceptible de imitar, un modelo, como decía Lavissee (1885, p. 214), *libre* y *organizado* (*Lehrfreiheit und Lerfreiheit*). *Libre* porque la universidad germana representaba un espacio caracterizado por la movilidad y la descentralización, ajeno a la existencia de un centro catalizador (como la Sorbona, por ejemplo) que aglutinase la mayor parte de los recursos técnicos (laboratorios, bibliotecas, etc.) y humanos (profesores, cátedras, etc.). Y *organizado* porque, a pesar de no tener una fisonomía centralizada, el modelo aseguraba la constitución de un mercado académico estandarizado, en el que la formalización y la circulación de los saberes aseguraba el desarrollo de la innovación y la mutación disciplinar (García, 2007, p. 105).

Así, a pesar de las desilusiones apuntadas por la generación de intelectuales franceses de 1880-1890, lo cierto es que muchos de ellos, al margen de sus apreciaciones críticas, *acabaron admitiendo la superioridad de las universidades alemanas*. Aceptaban en definitiva que la pedagogía practicada en los *seminarios privados*, verdadero epicentro del aprendizaje metodológico y de la transmisión de valores cognoscitivos³³, constituía la forma más adecuada de renovar los estudios universitarios y encaminar su enseñanza hacia la innovación académica (Charle, 1994, p. 45). El propio Seignobos, un historiador nada sospechoso de germanofilia, concluía algo muy similar en su célebre informe sobre las facultades alemanas; pero junto a este, se podría añadir también otros testimonios de igual calado universitario, como el de Camille Jullian, quien acabó reconociendo, no sin reservas³⁴, la superioridad de la universidad alemana frente a las facultades francesas, sobre todo en lo que se refiere a la formación investigadora, es decir, a los seminarios. Una práctica, como admite el joven historiador, dirigida solamente a una élite, pero una élite, dicho sea

³³ Decimos 'valores' porque la ejercitación repetida en el análisis de fuentes comporta el desarrollo de un ideal de objetividad en el oficio. El propio Waitz, en su carta a Ranke en 1867 por el quincuagésimo aniversario de su tesis doctoral, sostenía que los estudiantes de los seminarios aprendían a «perseguir el reconocimiento de la verdad [...] Aprendían a seguir siempre las fuentes más puras de la tradición histórica, a testarlas sistemáticamente y sin ideas preconcebidas; a determinar cada hecho con exactitud y a apreciarlo en la plenitud del contexto vivo de la vida histórica; a no querer saber nunca más de lo que es posible [...] a no querer colorear ni idealizar su relato por una razón u otra» (Citado en Risbjerg Eskildsen, 2007, p. 473).

³⁴ «Les élèves de ces dernières années n'ont pas les préoccupations purement scientifiques de ceux de 1815 et de 1850. Le mal dont nous souffrons et qui ronge nos Facultés de province, commence à envahir l'Allemagne, la Prusse surtout: pour beaucoup d'étudiants, l'examen et, au delà, la position, sont le but unique auquel ils visent à l'université» (Jullian, 1884, p. 424).

de paso, bastante más numerosa que la que moraba por aquel entonces en la ENS o la EPHE;

il est singulièrement utile aux maîtres des gymnases d'avoir passé par les séminaires des Universités, de même qu'il est bon en France qu'un professeur de lycée soit sorti de l'École normale. Le rôle que joue cette dernière dans notre enseignement, dont le caractère est surtout littéraire et philosophique, les séminaires le jouent dans l'enseignement allemand, qui est plutôt scientifique et philologique. Et leur avantage sur l'École normale est que celle-ci n'est ouverte qu'à un petit nombre, et que les universités allemandes comptent deux à trois milliers de membres. (Jullian, 1884, p. 422).

En ese sentido, la solución no era difícil de atisbar: el objetivo era generalizar el modelo alemán. La primera tentativa fue la creación, por parte del gobierno de Napoleón III, de la EPHE, pero aquello resultaba demasiado limitado. Había que reformar el sistema en su conjunto. Para ello era necesario modificar las condiciones (el sistema napoleónico de facultades) que hacían posible el retraso de las facultades francesas y su incapacidad (material y organizativa) para la innovación y la investigación académica.

Tal cometido solo pudo desarrollarse en el trascurso de la III República, mediante las reformas impulsadas por los gobiernos 'oportunistas' y su prosecución a lo largo del siglo XIX y comienzos del XX.

3. GÉNESIS DEL DISPOSITIVO DISCIPLINAR DEL SABER HISTÓRICO EN FRANCIA: LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS REPUBLICANAS

Comenzaremos por la siguiente aclaración: aunque la III República se caracterizó por llevar a cabo importantes transformaciones en el sistema educativo³⁵, el presente epígrafe se centrará únicamente en los cambios acontecidos en la enseñanza superior. En particular, se analizarán aquellas medidas que buscaban la reforma integral del sistema universitario napoleónico, que regulaba el ordenamiento —y la limitación— de las viejas y desfasadas facultades académicas.

Para ello organizaremos este epígrafe a partir de tres cuestiones básicas. La primera de ellas consistirá en identificar (1) los agentes y los grupos de presión que

³⁵ Las reformas republicanas transformaron todo el sistema educativo, especialmente la educación primaria. Véase al respecto la ley del 16 de junio de 1881, que promulgó la gratuidad de la enseñanza primaria, así como la ley del 28 de marzo de 1882, en donde se proclamaba su obligatoriedad (En: Detourbet, 1884, p. 10). Por último, cabe resaltar la «Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles». <http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/dec1880.pdf>). Sobre la escuela republicana, véase Darcos (2008).

protagonizaron el movimiento en favor de la reforma. Después (2), se tratará de subrayar las innovaciones legislativas en materia de educación universitaria. Por último (3), a modo de conclusión, se indicarán los efectos provocados por tales medidas en el marco de la formación universitaria del saber histórico. En otras palabras, se trata de saber cómo y de qué manera estos cambios han contribuido a la *profesionalización* del saber histórico.

Vayamos por partes. Comencemos por la (1) primera cuestión:

¿Quiénes protagonizaron el movimiento reformista? ¿Qué intelectuales fueron los que colaboraron activamente con el gobierno republicano en la implementación de las reformas?

Como se sabe, fueron numerosos los intelectuales que intervinieron en las reformas universitarias, pero los historiadores cobraron quizás un protagonismo especial. Sobre todo, los historiadores formados en la ENS. De hecho, existía una suerte de predilección por parte de los políticos republicanos hacia los historiadores que provenían de esa institución, ya que fueron ellos quienes manifestaron un apoyo más o menos claro a sus propuestas. Los republicanos eran perfectamente conscientes de ello; de ahí que, en su intento de modificar las instancias que regían la vieja organización universitaria, se apoyasen en los *normaliens* que trabajan como profesores universitarios (Noiriel, 1990, p. 62). Hay que tener en cuenta que, por aquel entonces, el alumnado que salía de la *rue d'Ulm*³⁶ reflejaba un perfil (intelectual, pero también político) diferente al de la mayoría de los estudiantes de provincias y escuelas profesionales (sobre todo, los archivistas-paleógrafos de la *Écoles des chartes*). Muchos de ellos habían completado sus estudios en el extranjero, fundamentalmente en Prusia, lo que aseguraba no solo una apertura previsible de espíritu, debido a la toma de contacto con otras realidades universitarias (*más libres y menos centralizadas*), sino también un mejor conocimiento de las deficiencias que aquejaban al viejo y anquilosado sistema universitario napoleónico.

En ese sentido, los historiadores *normaliens* colaboraron directa o indirectamente con el gobierno de la República. Quizá sea por eso que la ciencia histórica adquirirá, en lo sucesivo, un peso privilegiado en el conjunto de la nueva universidad republicana. Conscientes de la relevancia del momento, los historiadores no dudaron un instante en tomar cartas en el asunto; es más, su papel resulta determinante en este periodo, al punto de plantear, en numerosos casos, la necesidad de asumir importantes responsabilidades en el entramado de la estructura ministerial.

Los ejemplos son numerosos, pero nos centraremos en las figuras más significativas.

Comencemos por un intelectual de renombre: William Henry Waddington, profesor en la EPHE y filólogo *normalien* de reconocido prestigio en Francia, quien ob-

³⁶ *Rue d'Ulm* es el nombre de la calle parisina donde se encuentra ubicada, desde su origen, la ENS.

tuvo el cargo de ministro de Instrucción pública (1877-1879) y promovió reformas importantes en la enseñanza universitaria, tales como la creación de un sistema de becas de *licence* o la implantación de la nueva figura profesional de reminiscencias germanas, los *maîtres de conférences*.

Otro nombre digno de reseñar es el de Alfred Nicolas Rambaud, estudiante de la *École normale* y compañero de cursos de Gabriel Monod en su juventud. Tras varios años como profesor de Historia en provincias (Caen, Nancy), Rambaud acaba impartiendo cursos de Historia moderna y contemporánea en la Sorbona (1881) y formando parte —en calidad de consejero— del gabinete diseñado a petición de Jules Ferry (1879). Posteriormente, ocupó el puesto de ministro de Instrucción Pública. A él le debemos importantes medidas como la creación de las becas de *agrégation* (1880) o la transformación del viejo modelo de los exámenes, todas ellas medidas que vienen a complementar las primeras disposiciones establecidas bajo el ministerio Waddington (Noiriel, 1990, p. 63).

Albert Dumont, agregado en Historia y alumno de la *rue d'Ulm*, también desempeñó una actividad destacada en las reformas universitarias. Su experiencia como director de la escuela francesa de Atenas, le sirvió de base para detectar las deficiencias que aquejaban el modelo (excesivamente literario) universitario francés. Después, una vez nombrado director de la Enseñanza superior (1878-1884), trató de aligerar las propuestas orientadas a la implementación de la enseñanza metodológica en la formación universitaria.

En la misma línea encontramos nombres como Gabriel Monod, Ernest Renan e Hyppolite Taine³⁷, todos ellos historiadores de reconocido prestigio y partidarios destacados en favor de la reforma universitaria. Así, aunque no desempeñaron ningún cargo de responsabilidad política, estos historiadores formaron parte de las comisiones y los debates ministeriales, orientados en la mayoría de los casos a elaborar un proyecto de reforma que sentase las bases para la organización futura de la universidad: una personalidad jurídica novedosa, nuevas figuras profesoriales, una tipología nueva de cursos (públicos, privados, conferencias), etc.³⁸.

³⁷ La reflexión de los historiadores sobre la reforma era un debate habitual. Los textos de Renan, por ejemplo, son numerosos. Citamos solo 'L'instruction supérieure en France. Son histoire et son avenir' (Renan, 1864). También su libro *L'Avenir de la science* (Renan, 1890). En el caso de Monod citamos su artículo 'De la possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur' (Monod, 1876b).

³⁸ Esta comisión se formó en 1877 por intelectuales de reconocido prestigio nacional, como Marcellin Berthelot, Émile Boutmy, Michel Bréal, Ferdinand Hérold, Joseph Liouville, du Mesnil, Gabriel Monod, G. Paris, Ernest Renan e Hyppolite Taine. Es decir, había 3 historiadores entre un grupo de 10 intelectuales, lo cual atestigua el peso que los historiadores tuvieron en los debates en favor de la reforma. El proyecto puede leerse en 'Projet pour la création et l'organisation d'universités', en Liard (1894, p. 494).

Sin embargo, el caso más evidente de participación, quizás el más llamativo, es el del historiador Ernest Lavisse. Agregado en Historia por la *École normale*, Lavisse participó en la reforma de múltiples y variadas maneras: primero como secretario de gabinete (1865-1868) de Victor Duruy y preceptor del príncipe Luis Napoleón (1868), y después, con la llegada de la III República, como profesor y animador infatigable de numerosos proyectos y organismos de reforma.

Lavisse había pasado tres años (1872-1875) en las universidades de Gotinga y de Berlín. Allí, además de dedicarse a su tesis doctoral sobre los orígenes del Estado prusiano³⁹, experimentó en primera persona cómo se organizaba el sistema universitario germano, cuáles eran sus aciertos y cómo podían ser importados en el contexto universitario francés. Posteriormente, tras su regreso a París en 1875, Lavisse acabó proclamando su lealtad al régimen republicano e inicia una carrera profesional meteórica (profesor en la Sorbona, director de la *École normale*, miembro de la *Académie française*, etc.), que le sitúa en una posición privilegiada para retomar sus dotes de consejero ministerial y amplificar la causa de la reforma —dentro y fuera— de la universidad. A él le debemos un importante arsenal de textos en defensa de la reforma, así como su participación en distintos consejos (por ejemplo, el *Conseil de la faculté de lettres* de París, secretario de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*) dedicados a discutir y preparar algunas de las principales medidas universitarias, como la reforma de la *agrégation* en Historia de 1894, las instrucciones para la enseñanza secundaria de la historia en 1890, etc. (Gérard, 2005, p. 285).

Así pues, queda claro, según Weisz (1977, p. 206), que a finales de la década de 1870 la reforma educativa no era un problema al que se refiriesen intelectuales aislados. Al revés, se trataba de una demanda compartida en el seno de la comunidad universitaria, al punto de inspirar un movimiento de reforma en cuyo vértice se situaban funcionarios (Albert Dumont, 1879-1884; Louis Liard, 1884-1902) nombrados por el gobierno republicano, que fueron quienes llevaron a cabo el grueso de las reformas universitarias. Desde luego, se podría añadir muchos más nombres a los ya indicados. Pero mejor que la sucesión infinita (y aburrida) de nombres propios, es preferible subrayar la eficacia de los 'grupos de presión' dirigidos por los historiadores (Noiriel, 1990, p. 63). Nos centraremos en uno de ellos, habida cuenta de que los grupos y las publicaciones pedagógicas en favor de la reforma se multiplicaron ostensiblemente en el trascurso de aquellos años⁴⁰.

³⁹ Una biografía de Lavisse, en Leduc (2016).

⁴⁰ En cuanto a la educación primaria, cabe citar la *Ligue de l'enseignement*. Por su parte, la *Société pour l'étude des questions d'enseignement secondaire* se caracterizó por sus proyectos en materia de educación secundaria. Más información en Prost (1968, p. 183) y Mayeur (1973, p. 115).

Así, cabe resaltar la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur*. Creada el 24 de marzo de 1878, la *Société* estaba compuesta de un nutrido grupo de intelectuales y parlamentarios, entre los cuales cabe destacar la presencia y el influjo ejercido por los historiadores, sobre todo por Lavissee, secretario general de la misma⁴¹. La *Société* se guiaba por un objetivo claro: entablar un vínculo de comunicación directa con las principales universidades extranjeras, a fin de conocer los adelantos que se habían producido en materia de organización e innovación pedagógica, y poder así trasladar a las instituciones francesas aquellos datos que pudieran despertar algún interés con vistas a las futuras reformas. Véase a este respecto el informe de la sesión del 18 de junio de 1878, donde Lavissee indica los primeros resultados de la investigación iniciada por la *Société*, así como las informaciones de los becarios franceses (entre ellos, un joven Charles Seignobos) en las universidades alemanas:

Nous avons travaillé à établir des relations régulières et fructueuses avec l'étranger. À la lettre que nous avons adressée aux recteurs des Universités étrangères et aux directeurs d'établissements supérieurs, ont déjà répondu par des lettres aimables, par des envois de documents, par des promesses d'envois réguliers [...] Ces documents officiels ne suffisent point à l'étude que nous voulons faire de la vie réelle des Universités étrangères. En attendant que notre Société ait ses missionnaires et ses boursiers (...) nous avons cherché des témoins de cette vie, soit parmi les membres mêmes de ces Universités, soit parmi des Français qui résident à l'étranger [...] Plusieurs de nos compatriotes résidant à l'étranger nous prouvent par l'activité de leur correspondance avec nous [...] Ce sont: MM. Seignobos et Montargis, anciens élèves de l'École normale, qui ont reçu du ministère de l'instruction publique une bourse de voyage et résidé auprès de plusieurs Universités allemandes [...]. (Lavissee, 1878, pp. 23-24).

La *Société* no era una sociedad erudita: su cometido consistía simplemente en compilar todo ese cúmulo de innovaciones pedagógicas en un vasto sistema de información y adaptación ministerial, para lo cual se constituía, ya desde su origen, como una correa de transmisión entre la vida universitaria, repleta de experiencias e innovaciones constantes, y los despachos del ministerio. Se trataba, en definitiva, de organizar el trabajo con una clara vocación *preparatoria*, enmarcado en las directrices que los ministros de Instrucción Pública habían diseñado para mejorar las eventuales reformas.

⁴¹ En el acta fundacional de la *Société pour l'étude des questions d'enseignement supérieur* figuraban nombres de primera fila en la vida intelectual, científica y parlamentaria francesa: Pasteur, Berthelot, Bréal, etc. Pese a ello, los historiadores alcanzaron una presencia considerable. Así, entre los miembros fundadores del consejo encontramos cinco historiadores (de veinticuatro miembros) de reconocido prestigio nacional: Renan, Taine, Monod, Lavissee y Fustel de Coulanges. Véase Bureau et conseil de la Société, *Revue internationale* (1878), vol. 1. pp. 7-8.

Sin embargo, junto a este objetivo de tipo institucional, la *Société* también despliega un registro encaminado a intervenir en la reflexión y el debate público sobre la universidad. Para ello inaugura en 1881 un órgano de expresión propio, la *Revue internationale de l'enseignement supérieur*.

Este hecho no es importante por sí solo, pero en este caso resulta especial, ya que la *Revue* no es una revista al uso. Cumple una función esencial en la publicación y el intercambio de ideas pedagógicas. En ninguna otra revista de la época (y hubo muchas) fue posible encontrar un inventario de debates pedagógicos tan amplio —y con tanta influencia— como en la *Revue de l'enseignement supérieur*. Por sus páginas han pasado infinidad de textos y de intelectuales, desde los famosos informes a los que se refería Lavissee sobre los jóvenes becarios en Alemania (Seignobos, Durkheim, Jullian, etc.) a la correspondencia postal con universidades extranjeras, pasando por artículos de innovación pedagógica o por la simple publicación de leyes o decretos que concernían a la enseñanza secundaria y universitaria, sin olvidar, claro está, las actas del grupo editor de la revista⁴².

En ese sentido, la *Revue* constituye una fuente de documentación histórica privilegiada para el estudio de los debates que anteceden a las reformas universitarias. Por otra parte, como recuerda Antoine Prost (1968, p. 224), esta publicación gozó de una escucha atenta por parte de las esferas más elevadas de la política, entre otras cosas porque la propia *Société* había sido fundada para ello y, en particular, porque algunos de sus miembros más destacados (Marcellin Berthelot) ocuparon importantes cargos (ministro de la Instrucción pública de 1886-1887) que situaban a la revista en una posición privilegiada para influir en las decisiones de los responsables ministeriales.

Una vez señalados los grupos de presión, pasemos a recordar las reformas (2) propiamente dichas. Pero hagámoslo de manera limitada, centrándonos en las medidas que tuvieron más influjo en la enseñanza de la disciplina histórica. ¿Cuáles fueron esas medidas?

Para responder a esta pregunta, es preciso seleccionar aquellos decretos que insinuaron un primer itinerario en la autonomía disciplinar de la Historia. Tales medidas se insertaban en el periodo comprendido entre 1877 y 1914, si bien es cierto que tiempo después se han producido numerosas transformaciones que han contribuido a complejizar, afianzar y enriquecer la disciplina histórica. Pese a ello, nos detendremos en el periodo indicado, ya que fue ahí cuando se promovieron los cambios que más han contribuido a la creación de un itinerario formativo de la Historia, es decir un escenario en el que la innovación y la transmisión estandarizada

⁴² Limitándonos al primer número, cabe indicar la correspondencia internacional mantenida con la universidad de Ámsterdam (Países Bajos), de Bonn (Alemania), de Bâle (Suiza), de Leipzig (Alemania), etc. Véase *Revue internationale de l'enseignement*, Tome 1, 1881: 77-96, 289-300, 412-416.

del saber histórico (y su metodología) se asocia por vez primera con un sistema nacional de enseñanza universitaria. Algo, por lo demás, que no sucedía en años anteriores, ya fuese por la escasa (o nula) atención hacia el saber histórico en las facultades napoleónicas, ya fuese porque su enseñanza metodológica se confinaba en organismos e instituciones restringidas (*École des chartes, École normale, Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*).

En cualquier caso, merece la pena subrayar estas medidas. En ellas no existe un orden o un plan trazado de antemano. Su aparición se remonta a gobiernos y debates puntuales, si bien es cierto que poco a poco, y no sin sobresaltos, se fue insinuando una suerte de itinerario o de autonomización *disciplinar* del saber histórico, posiblemente por razones que atañen al influjo (cada vez más poderoso) que los historiadores (Rimbaud, Dumont, Waddington, Lavis, más tarde Seignobos o Langlois) han desempeñado en la administración pública y los órganos universitarios, ya fuese como asesores externos de los ministros, ya fuese como personas que acumularon diferentes cargos institucionales.

Comenzaremos a enunciar tales medidas. Pero lo vamos a hacer dividiendo estas últimas en dos bloques o aspectos generales:

- Por un lado, un bloque (a) centrado en las disposiciones orientadas a mejorar la dotación económica de las facultades, medidas todas ellas que se pueden extrapolar al conjunto de las universidades francesas, siendo reseñable la mejora que tuvo lugar en las facultades de Letras y de Ciencias.

- Y por otro, un bloque (b) centrado en los aspectos que modificaron el régimen interno de la enseñanza universitaria. En este punto nos centraremos únicamente en aquellos aspectos que plantean una diversificación de las disciplinas practicadas, a fin de ver cómo tales medidas fueron generando un espacio —a la vez cognitivo e institucional— en el que la ciencia histórica comenzó a cobrar autonomía.

Respecto al primer bloque (a), cabe indicar que las dotaciones económicas fueron ampliamente incrementadas⁴³. Fruto de ello fueron los numerosos cambios que tuvieron lugar en el ámbito universitario. Cambios que iban desde la mejora de la

⁴³ Citamos solo algunas cifras globales: en 1875 las facultades alcanzaron un presupuesto de 5,1 millones, en tanto que los liceos y los *collèges* consiguieron los 3,9 millones, es decir un 25 % del presupuesto total del Ministerio. A partir de 1878 las cifras se dispararon: ese mismo año el monto presupuestado para las universidades se elevaba a 9,2 millones, mientras que los liceos y *collèges* alcanzaron 5,2 millones, es decir un 26,7 % del presupuesto total. En 1890 la dotación dedicada a las facultades se elevaba a 11 millones, mientras que la educación secundaria se dotaba con 15 millones, es decir un 18,7 % del presupuesto total para ese año. Las conclusiones son obvias, pero citaremos solo dos. La primera es que la educación primaria (ausente en estas cifras) aglutinaba la mayoría de las dotaciones establecidas por el ministerio, dado que se trataba de una red *universal, obligatoria y gratuita*, lo cual hacía necesario un flujo constante de capital. Y, en segundo lugar, el aumento considerable de los fondos destinados a la enseñanza superior, aun cuando esta última no sea el mayor problema —pero sí una apuesta importante— del Ministerio de Instrucción pública. Véase Karady, (1983, pp. 95-98).

infraestructura material de trabajo (bibliotecas, laboratorios) al desarrollo del cuerpo profesoral, pasando por la promoción de un sistema de becas que tuviera como principal cometido el producir un público universitario 'profesional', alejado del escaso perfil académico que reproducían las viejas facultades napoleónicas, con sus cursos abiertos y su afición a los discursos solemnes en grandes auditorios públicos (Keylor, 1975, p. 62).

La creación del *sistema de becas* fue, en ese sentido, la pieza maestra de todo el cúmulo de reformas universitarias. Primero en 1877, con la dotación anual de trescientas becas para estudiantes de *licence*. Después, en 1880, con la implementación de doscientas becas destinadas al alumnado que preparaba el concurso de *agrégation* (Gérard, 2005, p. 266).

En ambos casos se advierten los primeros pasos en la política de promoción universitaria, especialmente para el sector de las facultades provinciales⁴⁴. El objetivo, más o menos declarado, era incentivar la demanda de estudios en letras y ciencias⁴⁵, algo perfectamente comprensible si uno repara en el escaso número de alumnos que poblaban las facultades del sistema napoleónico. Hay que tener en cuenta que durante el II Imperio la demanda de educación universitaria fue inferior a la oferta de plazas que existía en las facultades napoleónicas. De lo cual se deduce un aspecto importante: las políticas de crecimiento universitario no respondían al aumento real de la demanda, sino a una voluntad expresa por parte de los republicanos de fortalecer la educación estatal frente a la enseñanza eclesiástica, que por aquel entonces detentaba demasiadas prerrogativas (Karady, 1983, p. 91).

Junto a ello encontramos una política universitaria orientada a la *transformación del cuerpo profesoral*. Los datos, además, no dejan lugar a dudas⁴⁶, si bien es cierto que un crecimiento como este se debe no solo a la ampliación de las cátedras existentes, sino también a la promoción de una figura novedosa en las facultades francesas, los *maîtres de conférences* (volveremos a ello). A este respecto, cabe resaltar el aumento de cátedras y plazas vinculadas al saber histórico. En el *Collège de France*, por ejemplo, el número de cátedras relacionadas con temáticas 'históricas' pasó de tres a quince. Algo parecido ocurría en la EPHE, que de dos cátedras en 1869 (Monod y Rambaud, este último convertido posteriormente en ministro) se pasó a

⁴⁴ En el decreto que regula la dotación de becas para la *licence*, se dice: «2º. Le plus grand nombre de ces bourses seront attribuées aux Facultés des départements» ('Arreté concernant les bourses de Faculté. 5 Novembre 1877' en Beauchamp, 1880b, p. 169). Entre los años 1879-1892, el 72 % de las becas de *licence* se destinaron a las facultades provinciales. Véase Karady (1983, p. 97).

⁴⁵ «4º. Les Facultés de médecine et les Écoles supérieures de pharmacie pourront en obtenir, mais en nombre moindre que les Facultés des sciences et des lettres» ('Arreté concernant les bourses de Faculté. 5 Novembre 1877' en Beauchamp, 1880b, p. 169).

⁴⁶ De 503 profesores en 1880 se pasa a 650 en 1890, y a 1048 en 1909, lo que significa más del doble de los efectivos. Véanse las cifras de Prost (1968, p. 234).

siete en 1897 (Gérard, 2005, p. 277). Sin embargo, el incremento más elevado se centró en la red de Facultades de letras. Fue ahí donde se produjo un incremento verdaderamente importante, llegando en algunos casos a transformar por entero el cuerpo profesoral y generar un elenco de especialidades que pocos años antes había sido impensable.

Prueba de ello son los datos proporcionados por la historiadora Alice Gérard: en apenas tres décadas se triplicó el número de cátedras asociadas a los temas 'históricos'. En concreto, se pasó de diecisiete cátedras en 1876 a cincuenta y siete en 1910 (Gérard, 2005, p. 278). Una cifra, como es lógico, que por sí sola no es relevante, pero que si se relaciona con el número total de cátedras en las facultades de letras nos deja un valor harto representativo: una representación que alcanza en 1910 el 33 % de las cátedras existentes, lo que constata una posición privilegiada para las disciplinas históricas⁴⁷.

Una evolución similar se constata en los datos que suministra Ferdinand Lot (1904, p. 115) para el cambio de siglo. Así, ciñéndose al periodo que va de 1895 a 1904 se constata un incremento del 29 % en el número de posiciones docentes (no necesariamente cátedras) dedicadas a la Historia en Francia, mientras que en Alemania ese incremento es solo del 11,3 %. En particular, se pasa de 57 docentes para el conjunto de las universidades francesas en 1895, a 74 en el año 1904. En tanto que Alemania experimenta una subida de 134 docentes en 1895 a 152 en 1904.

Asimismo, se constata una cierta especialización de las posiciones docentes en Historia (Lot, 1904, p. 116). Son la Historia medieval y la Historia moderna las especialidades que aglutinan en 1904 un mayor número de efectivos en Francia: 25 (de 74) para el caso de la Historia medieval y 20 (de 74) para la historia moderna, seguidos de los 17 puestos dedicados a la Historia antigua. Una proporción similar, aunque en clara ventaja con respecto a Francia, es la que se sigue de la distribución por especialidades en las universidades alemanas, que siguen detentando de lejos la primacía en el ámbito de la enseñanza histórica universitaria, aunque cada vez de manera menos indiscutible.

En cuanto al segundo bloque (b), conviene recalcar los siguientes puntos:

Iniciamos con una medida importante: la ley del 25 de diciembre de 1880, según la cual el Ministerio de Instrucción pública ordena modificar las condiciones para la obtención de la *licence de lettres*⁴⁸. Influido por los informes de las facul-

⁴⁷ Según Müller (2019, pp. 110-111), en el año 1900 la disciplina histórica cuenta con 1000 estudiantes inscritos en París y otros tantos en provincia. Además, un tercio de las tesis defendidas en la Sorbona fueron tesis de historia.

⁴⁸ La *licence de lettres* era el marco en el que se insertaba la (poca) enseñanza histórica del régimen de facultades napoleónicas. Es desde ella, y desde su progresiva especialización, de dónde fueron surgiendo disciplinas diferenciadas.

tades de letras⁴⁹, el ministerio implementó una medida que trató de satisfacer las demandas de *especialización académica* suscitadas desde las facultades. Para ello introdujo esta medida destinada a precisar dos pruebas objetivas para quienes pretendieran obtener una *licence de lettres*.

La primera de ellas consistía en una prueba común, basada en la producción escrita de dos textos en francés y en latín; la otra, sin embargo, era una prueba *especial*, que consistía en realizar una composición escrita acerca de algún tema que tuviera cabida entre las especialidades posibles (Filosofía, Letras o Historia). En el caso de la materia histórica esta prueba consistía en un ejercicio doble: por un lado, una composición escrita sobre un tema de Historia griega o romana, y por otro, un trabajo similar versado en la Edad Media o la Historia moderna⁵⁰.

Esta medida, aunque insuficiente, planteaba sin embargo un primer paso en el camino a la autonomización del saber histórico. Convertida en una licenciatura mixta, la *licence de lettres* albergaba un cierto grado de especialización académica, lo básico para que tales estudios sean comprendidos como el acta de nacimiento del 'estudiante de Historia', ya que permitía a los estudiantes en letras adquirir una (escasa) cultura disciplinar específica, ya fuese en Filosofía, en Letras o en Historia.

Junto a esto, y de manera paralela al sistema de becas iniciado desde 1878, cabe recordar la implantación de las *conférences*. Estos cursos fueron reglamentados a través del decreto del 5 de noviembre de 1877, y fueron pensadas con el objetivo de paliar las deficiencias originadas por el sistema napoleónico de transmisión del saber. Así, a diferencia de los grandes auditorios y las clases magistrales ante un público (demasiado) heterogéneo, las *conférences* se caracterizaron por su intimidad y su clara vocación metodológica. Eran, ante todo, cursos dirigidos a grupos reducidos de personas, sobre todo a estudiantes familiarizados con la disciplina y prestos a fortalecer las lecciones de los profesores titulares mediante la repetición o el desarrollo de ejercicios *prácticos*, o bien, como era habitual, a través

⁴⁹ En relación a esto cabe indicar el apoyo, casi incondicional, por parte de las facultades de letras a la modificación del examen de *licence de lettres*. La mayoría de las facultades (11 de 15) insistieron en la necesidad de renovar la *licence* de manera que estuviera compuesta de una parte *fija*, común a todos los candidatos, y otra parte *variable*, especializada en Historia, Filosofía o Lenguas. Las razones aportadas eran siempre las mismas: asegurar una especialidad en la materia, sobre todo en Filosofía e Historia. Para lo cual se juzgaba necesario acabar con el examen «trop scolaire» de la vieja *licence de lettres* e introducir un examen *especial* que asegurase un mínimo de especialidad en la materia. Véase el informe de Michel Bréal '*Réponses des Facultés et des Conseils académiques sur les changements à apporter à l'examen de la licence ès lettres*' (en Beauchamp, 1880b, pp. 526-529).

⁵⁰ 'Décret portant modification des épreuves de la licence ès lettres. 25 décembre 1880', en Beauchamp, 1880b, pp. 525-530).

de la incorporación de nuevas temáticas o dominios de investigación que no habían sido contemplados en los cursos públicos⁵¹.

En las *conférences* se fomentaba la interacción *directa* entre alumnos y profesores, lo que las convertía en un espacio ideal para fomentar el aprendizaje de la práctica metodológica (las ciencias auxiliares) y el desarrollo de trabajos dirigidos⁵². Tales cursos, por su parte, fueron confiados a los *maîtres de conférences*, una figura de origen *normalien* y que no obstante comenzó a generalizarse en las facultades públicas en el decenio de 1880, al punto de convertirse en poco tiempo en un claro agente modernizador de la enseñanza superior (Amalvi, 2005, p. 15). Los *maîtres de conférences* fueron reclutados entre los agregados y los doctores, lo que los convertía asimismo en un cuerpo profesoral joven e influenciado (cuando no formado) por las innovaciones existentes en otras universidades europeas o centros de enseñanza⁵³.

Por supuesto, no es difícil encontrar aquí la traducción francesa de los viejos seminarios alemanes⁵⁴. El carácter íntimo y práctico (orientado a trabajos) que caracterizaba a estos últimos, parece retomarse aquí mediante una pedagogía basada en la interacción directa entre alumno y profesor, condición misma para transmitir y afianzar un saber técnico y evitar el riesgo, tan común en las facultades napoleónicas, de caer en la afición literaria, tal como Lavissee denuncia:

le cours fermé, où l'on trouve un professeur qui vous parle et à qui l'on parle, et non pas un prédicateur qui enseigne une foule anonyme. Distinguer les étudiants du public était la seule façon de les attirer et de les retenir [...] Et comme le voeu le plus patriotique qu'on puisse former est de voir l'élite de chaque génération venir demander aux Facultés, avec le complément de la culture générale, une bonne méthode de travail intellectuel, de réflexion et de critique, si le grand public était un obstacle il faudrait sacrifier le grand public ('Cours publics et cours fermés à la Faculté de lettres de Paris' en Lavissee, 1885, pp. 56-57).

⁵¹ Véase el 'Arreté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur. 5 de novembre 1877' (Beauchamp, 1880b, p. 166-167).

⁵² «Art. 4. Les conférences de tout ordre sont nécessairement accompagnées d'interrogations adressées par le professeur aux élèves, ou échangées entre les élèves sous sa direction (...) Art. 10. Les conférences sont annuelles, et chacune d'elles comprend nécessairement trois leçons ou exercices d'une heure par semaine [...] Art. À la fin de chaque trimestre, les maîtres de conférences sont tenus de remettre au doyen ou directeur des notes sur le travail de leurs élèves» (Beauchamp, 1880, p. 168-169).

⁵³ Véase el artículo 6 (Beauchamp, 1880, pp. 168).

⁵⁴ Sobre las transferencias de los modelos alemanes a los sistemas universitarios franceses, véase Schalenberg (2002). Sobre la influencia del seminario alemán en la ENS, véase Werner (1995).

En tercer lugar, cabe destacar la creación del *diplôme d'enseignement supérieur* (DES). Este último, ideado por Lavissee (1881, pp. 137-151) algunos años antes, se inscribe en el marco de la reforma para la *agrégation* en Historia y en Geografía de 1894. Básicamente, se trataba de un título que venía a profundizar el itinerario de especialización esbozado tímidamente por las licencias mixtas de 1880. Pero que suponía, a su vez, la consagración definitiva de las técnicas y la práctica metodológica dentro del dispositivo de formación del saber histórico: ahora, para poder presentarse al concurso de *agrégation* en Historia (y llegar así a ser profesor de educación secundaria), se precisaba algo más que una mera licenciatura mixta; se precisaba también de un título que certificase una primera forma de iniciación a las técnicas de investigación histórica.

Para ello se precisó una serie de pruebas cuya superación certificaba el paso al concurso de agregación. Si acudimos al artículo 3 del decreto del 28 de julio de 1894 se constata claramente la voluntad de implementar los saberes auxiliares y formar un estudiante más o menos especializado en Historia. Precisemos tales pruebas a partir de la circular de Georges Leygues (1894, p. 630), ministro de Instrucción Pública en aquel momento

- En primer lugar, la realización y la defensa de una tesina (*le mémoire*) de Historia o de Geografía, cuyo tema habrá sido elegido con antelación por el estudiante y aceptada por los profesores de una de las facultades de letras o de la ENS.
- En segundo lugar, discusión de una problemática histórica o geográfica indicadas al candidato con un plazo de tres meses de antelación. Tales discusiones deberán versar sobre periodos históricos o zonas geográficas diferentes a las planteadas en la tesina.
- En tercer lugar, explicación crítica de un texto histórico o geográfico, elegido por el candidato y aceptado por los profesores de las instituciones mencionadas.
- Por último, una prueba escogida, a elección del candidato, sobre un tema versado en los estudios auxiliares de la Historia (epigrafía, arqueología, paleografía, diplomática, bibliografía, etc.) o en Geografía⁵⁵.

Todo ello aseguraba una considerable formación disciplinar para los futuros profesores de Historia y Geografía de la educación secundaria, ya que se les

⁵⁵ El mismo Lavissee, trece años antes ya incidía en la importancia otorgada al conocimiento de las técnicas documentales para los futuros agregados. «Mais l'historien ne doit pas seulement savoir tirer d'un document tout ce qu'il contient; il faut qu'il soit la maître de ce document, maître de l'écriture et du texte; capable de lire, et de soumettre le texte à une double critique: critique verbale, pour en assurer l'authenticité, critique historique, pour déterminer la valeur de l'historien [...] Le véritable historien, c'est le philologie [...] Il faudrait donc que le futur agrégé demandât aux cours [...] de la Faculté des lettres [...] des leçons de critique et de lecture des textes, de philologie et de paléographie» (Lavissee, 1881, p. 146).

obligaba a ejercer, al menos durante un año, tareas relacionadas con la investigación y las ciencias auxiliares.

En palabras de Georges Leygues:

Les preuves essentielles d'aptitude au travail scientifique seront données par le nouvel examen plus complètement que par l'ancien concours, où ne figuraient pas les études auxiliaires de l'histoire; mais le principal changement introduit ici, le caractère très nouveau de l'examen, c'est que l'étudiant y sera jugé directement et uniquement sur son travail [...] Dans le précédent régime, les épreuves scientifiques étaient l'explication de trois textes, désignés par arrêté ministériel et renouvelés chaque année, et la composition d'un mémoire, choisi par le candidat sur une liste de sujets dressée par le jury [...] Leur activité se trouvait par là étroitement relé, ce qui est contradictoire au principe même de l'enseignement supérieur ('Duruy, 1902, pp. 72-73).

Posteriormente, el DES se extendió al conjunto de disciplinas científicas y literarias, al punto de convertirse, en pocos años, en el principal diploma universitario de Francia (Gérard, 2005, p. 286). Poco a poco se fue articulando la posibilidad de realizar, por parte del alumno, un itinerario *histórico* en el interior de las facultades de letras. El DES, desde luego, desempeñó un papel clave en esta dirección: su énfasis en la comunicación y la tutorización por parte de los profesores constituye una pieza básica en este itinerario, la única, por lo demás, capaz de asegurar una generación de estudiantes familiarizados con la metodología y el análisis de fuentes originales.

En el mismo sentido hemos de entender la reconstrucción de la Sorbona en 1901. Nacida con una vocación reformadora, la *Nouvelle Sorbonne* representaba la punta de lanza de los historiadores profesionales. Su departamento de Historia vio doblar sus cátedras entre 1899 y 1910 (Gérard, 2005, p. 288), convirtiéndose en pocos años en una de las facultades más especializadas en saber histórico, a la altura de la ENS u otras *écoles* como la EPHE o la *École des chartes*. De hecho, en el transcurso de aquellos años su departamento de Historia alcanzó un grado de especialización mucho más elevado que el de las facultades provinciales. Se lograba pasar, por tanto, de los cursos genéricos que habían caracterizado a las facultades napoleónicas a clases y asignaturas con un cierto grado de especialización temática (Pasamar, 1994, p. 201). Cursos, por así decir, acordes con los principios de clasificación contemporánea de las especialidades, sea por periodos históricos, sea por criterios temáticos, como 'Historia medieval' (Fustel de Coulanges, 1875), 'Historia moderna y contemporánea' (A. Rambaud, 1884), 'Historia de la Revolución francesa' (Aulard, 1885), 'Historia moderna' (E. Lavissee, 1888), 'Método histórico' (Ch. Seignobos, 1907) o 'Ciencias auxiliares' (Ch. -V. Langlois, 1907), lo que indicaba un claro grado de especialización para el caso de la 'Historia'⁵⁶.

⁵⁶ Estas cátedras se refieren a la Facultad de letras de la Sorbona. Se trata del núcleo central en el que anteceden buena parte de las estrategias desarrolladas en las universidades

En ese sentido, conviene detenerse en estas dos últimas cátedras, ya que ambas fueron concebidas con el objeto de transferir a la Sorbona las técnicas y los conocimientos auxiliares que tales historiadores habían aprendido en sus respectivos lugares de formación de origen⁵⁷. Todo ello revelaba un cierto grado de autoconciencia profesional por parte de los historiadores. Es cierto que la Sorbona ya había habilitado espacios en los que era posible conocer y poner en práctica las ciencias auxiliares. Pero no existía una cátedra o un curso específico centrado en la transmisión y el perfeccionamiento de tales cuestiones. De ahí la importancia de tales cátedras: su aparición marcó un momento culminante en la génesis del dispositivo disciplinar del saber histórico. Así, al poner el acento en la codificación y la transmisión de los procedimientos enunciativos, al convertirlos en materia de obligado conocimiento por parte del alumnado, la universidad reconocía, si acaso tácitamente, *la especificidad del trabajo histórico como un espacio profesional*. Se entendía, en definitiva, que la ciencia histórica, lejos de ser una simple narración pomposa (y a menudo beata) del pasado, albergaba un orden procedimental que lo asemejaba a la dimensión colectiva y normalizada de los saberes modernos: formas unificadas de instrumentación analítica, evidencias procedimentales, programas de investigación, formas de inferencia y analogía compartidas, etc. Todo lo cual permitía, a su vez, diferenciar al saber histórico, tal como se articulaba en la época finisecular, del resto de saberes «históricos» menos formalizados (el discurso del periodista, el del *amateur*, el del aristócrata de provincias dedicado a las genealogías, el del sacerdote⁵⁸), así como convertir su extenso campo de estudio (la realidad pasada en su devenir temporal) en un territorio *disciplinar*, en un espacio en el que se cruzan a la vez protocolos de lectura definidos y un *habitus* del oficio.

Se entiende así que las cátedras ocupadas por Seignobos y Langlois constituyen un marco privilegiado desde el cual reproducir las reflexiones y reglas procedimentales establecidas en su libro *Introduction aux études historiques* (1898). Fue ahí cuando los estudios históricos empezaron a cobrar una autonomía disciplinar, cuando comenzaron a formalizarse sus protocolos de lectura y se generó una forma

departamentales. En palabras de Karady: «La spécialisation relativement avancée des cours de la Sorbonne sert de modèle [...] Pratiquement tout se passe comme si elle s'était propagée du centre vers les facultés les plus marginales, c'est-à-dire les plus petites, en suivant le rythme des nouvelles créations de chaires dont s'étaient vu dotées d'abord les «grandes» facultés [...]» (Karady, 1976, p. 274).

⁵⁷ Seignobos fue estudiante de la ENS, mientras que Langlois provenía de la *École des chartes*.

⁵⁸ Por 'saberes menos formalizados' entendemos el conjunto de saberes históricos practicados por personas ajenas a la institución universitaria, sobre todo nobles, clérigos y periodistas. Tales discursos se caracterizaban ante todo por una gran heterogeneidad procedimental. Un análisis con datos, para el periodo 1866-1876, en Carbonell (1976, pp. 291-292).

estable (sin secretismos) de sociabilidad académica, en la que estudiantes y profesores de distintas universidades se guiaban por normas que planteaban una retórica de argumentación similar, aunque ello no significase un acuerdo al respecto de sus eventuales resultados. Por supuesto, esto no significó la pérdida de prestigio y excelencia de las viejas *écoles*; más bien suponía su obligada reubicación en el complejo y creciente entramado institucional universitario, ya que ahora, con las nuevas reformas universitarias, aquellas debían competir (en captación de alumnado, en poder de influencia, en capacidad de producción y especialización científica) con las nuevas facultades (especialmente, parisinas) promovidas durante la III República (Monod, 1889, p. 589).

En la misma línea cabe destacar una medida que consagró, tal vez de manera significativa, el itinerario esbozado hasta el momento. Nos referimos a la circular del 31 de octubre de 1907, según la cual la Historia recibía su confirmación definitiva por medio de la creación de una licenciatura independiente. El mismo Aristide Briand, ministro de Instrucción pública en 1907, insiste en la continuidad de esta medida con las anteriores:

Le caractère essentiel du décret du 8 juillet 1907 [...] précise et fortifie les améliorations qui y avaient été introduites par les décrets de 1880 et de 1894 [...] Dès son entrée à la Faculté, l'étudiant, dans quelque section qu'il s'inscrive (philosophie, histoire et géographie, langues et littératures classiques, langues et littératures étrangères vivantes), pourra se livrer aux études de son choix. Et, du même coup, les maîtres des Facultés seront rendus à leur véritable rôle qui est de former les étudiants aux méthodes scientifiques, non de compléter leurs études secondaires en organisant, à l'entrée de la Faculté des lettres, une rhétorique supérieure que la plupart de leurs nouveaux élèves subissaient à contre-coeur (Beauchamp, 1909, p. 1045).

Es indudable que la creciente especialización de los estudios históricos tuvo mucho que ver en todo esto, pero también el influjo político de los historiadores, quienes han desempeñado un papel activo en la estructura y la dinámica de las reformas universitarias; de hecho, la licenciatura de Historia creada en 1907 respondía en realidad a una proposición previa establecida por la Facultad de letras de París, en la cual historiadores tan célebres como Langlois, Seignobos o Aulard, entre otros, cuestionaban la herencia *literaria* de las licenciaturas mixtas y apelaban a la necesidad de crear nuevas licenciaturas independientes (Gérard, 2005, p. 289).

A sus ojos, la consagración institucional de la Historia pasaba por la derogación de la licenciatura mixta y la creación de estudios (todavía más) especializados, cada uno de ellos con dominios de investigación particulares. En el caso de la Historia y la Geografía, la ley de 1907 introdujo una serie de novedades que obligaban, de inmediato, a referirse a ella como la sanción definitiva, la que certifica el compromiso por parte del Estado en torno a la estabilización de un objeto de conocimiento y la

reproducción de una forma específica (disciplinar) de racionalidad, con sus métodos, sus ciencias auxiliares, sus programas de investigación, sus marcos clasificatorios y modelos explicativos.

Todo esto se percibe claramente en las modificaciones que la ley introduce en cuanto a las pruebas escritas (a) y las pruebas orales (b)

a) En el primer caso, los cambios introducen una ligera especialización disciplinar: así, mientras la ley de 1880 estipulaba la redacción de dos composiciones históricas, una sobre historia griega o romana, y otra sobre historia medieval, moderna o contemporánea, ahora, con la ley del 8 de Julio de 1907, se formalizan cuatro pruebas específicas:

1. Una versión latina extraída de un texto histórico clásico.
2. Una composición escrita elegida entre cinco temas: historia antigua, medieval, moderna, contemporánea y un tema de geografía humana.
3. Una composición escrita sobre un periodo diferente al que había sido realizado en la primera composición.
4. Y por último, una prueba práctica a elegir entre tres temas posibles: lectura y la datación de un texto; estudio e interpretación de un monumento; ejercicios prácticos de cartografía⁵⁹.

Como se ve, tales medidas introdujeron un itinerario más especializado en comparación con las licenciaturas mixtas. A las composiciones contempladas en 1880 se añadieron dos pruebas suplementarias.

b) En cuanto a las pruebas orales, la ley de 1907 introdujo cambios sustanciales, dado que la regulación de 1880 apenas había fijado modalidades para el examen oral (García y Leduc, 2003, p. 103). En particular, introdujo ocho preguntas relacionadas con aspectos o especialidades de la materia historiográfica: Historia antigua, medieval, moderna, contemporánea, geografía, obras históricas elegidas por el alumno, análisis de textos, etc.⁶⁰.

Por último, no se puede finalizar el epígrafe sin recordar la importancia que tuvo la divulgación histórica en la profesionalización de la Historia en Francia. Así, de manera paralela a las transformaciones operadas en el contexto universitario (creación de un itinerario especializado, dotación de becas para estudiantes, transformación del cuerpo profesoral), cabe subrayar también el papel desempeñado por las revistas, las casas de edición, los congresos y las sociedades históricas. Aunque no actuaban en el plano de la formación educativa, sí contribuyeron a fomentar una cierta autoconciencia profesional, por cuanto promovían y acompañaban el movimiento de estructuración y especialización de la naciente disciplina histórica.

⁵⁹ Véase 'Décret relatif à la Licence ès lettres. 8 Juillet 1907' en Beauchamp (1909, p. 1008).

⁶⁰ Beauchamp (1909, pp. 1008-1009).

El caso de las revistas históricas (científicas) es quizás un ejemplo claro. Si nos ceñimos a su dimensión científica, se observa que las revistas constituyen un poderoso indicador del medio profesional. No solo porque sirven de herramienta de difusión y divulgación del conocimiento histórico, sino porque la revista científica, en aquella primera fase de institucionalización de los saberes, alberga también un poderoso mecanismo de autoconciencia disciplinar: la recensión o la reseña crítica de libros. En efecto, además de la publicación de artículos, dossieres y números temáticos sobre cuestiones historiográficas y efemérides conmemorativas, las revistas de la época otorgaban una gran importancia a la recensión de obras y monografías publicadas en Francia y en el extranjero. De esa manera, la revista alentaba el debate interno entre especialistas, lo que sin duda fomentaba un claro sentido de toma de conciencia profesional. Así, al dotarse de un observatorio especializado en las fortalezas y las debilidades de las investigaciones en curso, se instituía poco a poco un espacio dedicado al estado de la cuestión del saber histórico, pero también un lugar desde el que se podían ensayar modelos o recomendaciones para una ciencia histórica unificada⁶¹. La reseña o recensión crítica se convertía así en un poderoso instrumento de conciencia disciplinar: no solo indica lo que se ha investigado sobre un tema, sino lo que resta aún por hacer, reforzando así el sentido de pertenencia a una comunidad profesional y la necesaria división interna del trabajo intelectual.

Sirva como ejemplo el caso de la *Revue Historique*. Fundada en 1876 por Gabriel Monod y Gustave Fagniez, la *Revue Historique* se organizó sobre la base de un programa enunciado por el propio Monod (1876a) en su artículo inaugural sobre los estudios históricos en Francia. En ella se podían encontrar, quizás mejor que en cualquier otra publicación, todas las características que acabamos de advertir en estas líneas: desde la publicación de artículos de reconocidos historiadores franceses y extranjeros, hasta la noticia de los boletines de las sociedades y agrupaciones históricas (academias, sociedades eruditas) del momento, así como la presencia de una sección fija dedicada a las recensiones críticas de las publicaciones e investigaciones históricas de la época.

En ese sentido, no es descabellado afirmar, como hace Lévy-Dumoulin (2010, p. 587), que la *Revue historique* participó en la profesionalización de la disciplina histórica al mismo nivel que la Sorbona, los jurados de tesis o el concurso de agregación.

⁶¹ Años después la función desempeñada por las recensiones críticas se manifestó claramente en *l'Année sociologique*, la revista fundada en 1898 por Émile Durkheim. En ausencia de representación universitaria, la sociología durkheimiana veía en la realización de recensiones críticas una ocasión estratégica para denunciar las debilidades epistemológicas de las otras ciencias humanas. De esa manera, Durkheim y sus colaboradores (Simiand, Mauss, Bouglé...) utilizaban las recensiones para ilustrar el modo en que las investigaciones de las disciplinas ya constituidas, las que gozaban de gran prestigio institucional (y sin embargo, poca profundidad teórica: léase, la Economía, la Historia) podían reutilizarse en el marco de una Ciencia Social objetiva comandada por la sociología. Véase Besnard (1986, p. 28).

Es cierto que todavía no estamos ante la especialización de las revistas científicas contemporáneas, pero sí existe una vocación clara por parte de sus fundadores (paleógrafos, bibliotecarios, archivistas, historiadores) de difundir y dinamizar la investigación histórica y el intercambio de pareceres entre los pares concurrentes, así como las diferentes actividades (eventos, congresos, hallazgos documentales, etc.) llevadas a cabo por instituciones y sociedades eruditas o históricas. Y eso, sin duda, contribuyó tanto como las reformas universitarias a la creación del sentido de pertenencia a un oficio o una comunidad historiográfica.

En la misma dirección debe entenderse la celebración de coloquios y congresos históricos. A medida que la profesión de historiador se estructura y fortalece, los coloquios y los congresos se van multiplicando y especializando (Offendstadt, 2010, p. 86). Desde el punto de vista ritual, los coloquios no hacen más que certificar y reproducir las posiciones y las jerarquías académicas: se regula el uso de la palabra, se establece quién debe hablar y durante cuánto tiempo, se adjudica la presidencia de las sesiones a los universitarios considerados respetables por sus pares concurrentes, y finalmente se fijan las conclusiones del congreso a investigadores confirmados (Offendstadt, 2010, p. 89). No obstante, los coloquios también desempeñan un rol socializador en la vida de la comunidad historiográfica. No son simples lugares de encuentro y de intercambio ocasional de comunicaciones públicas. También desempeñan un papel científico en la vida interna de la comunidad, ya que son la ocasión propicia para poder considerar un estado general del saber histórico, un testeo de las investigaciones en curso de los historiadores más avanzados, o incluso un momento para dar a conocer los primeros trabajos de los jóvenes investigadores.

Ya sea por medio de la comunicación individual, la mesa redonda o los informes de conjunto, que sintetizan las comunicaciones escritas abriendo un espacio a la discusión grupal, los coloquios y congresos representan un lugar idóneo para crear y reforzar los vínculos entre investigadores de diversos lugares y diferentes especialidades en una misma disciplina. Sin duda, operan al mismo nivel que los cambios anteriormente indicados, a diferencia de que ahora, cuando se convoca a reunión pública a una comunidad de investigadores (o bien a una porción de la misma: congreso de medievalistas, de Historia moderna, etc.), se produce quizás una autoconciencia mayor del grupo, al ser más densa la interacción entre los investigadores y estar más presentes las ceremonias, los valores metodológicos, las prácticas rituales, y toda la retahíla de elementos que configuran la identidad colectiva de una comunidad de investigación.

En resumen, todo sucede como si el hecho del coloquio, que no es más que una forma de aglomeración colectiva en torno a una serie de valores y prácticas colectivas, al repetirse intensamente durante varias jornadas, actuase por sí solo como una excitación o una efervescencia que potenciara la autoconciencia del grupo y el sentido de pertenencia a un oficio o una comunidad.

4. CONCLUSIONES: UNA PROFESIONALIZACIÓN INACABADA

Por último, concluimos el artículo (3) con una reflexión final sobre las consecuencias que tuvieron las reformas para la configuración de un espacio gnoseológico al que llamamos 'Historia'. En realidad, las pistas más importantes se han sugerido ya a lo largo del texto: ahora se trata de recogerlas y darles una forma coherente. En efecto, si algo caracteriza a las reformas universitarias es sin duda la conquista de la autonomía profesional. En solo tres décadas (1877 a 1907) el estatus y la formación académica del historiador se han visto transformados sustancialmente. Esto es así, básicamente, por efecto de una transformación de carácter sociológico, que atañe no solo al incremento o la creación de espacios de actividad intelectual (facultades, laboratorios de investigación, bibliotecas, etc.), sino también al desarrollo y la aceptación de una serie de valores (metodológicos) que tienden a reforzar el sentimiento de pertenencia a una misma colectividad.

Así, la creación del dispositivo disciplinar de formación histórica propició el desarrollo de una moral profesional, de una trayectoria en la que alumnos y profesores de diferentes espacios y tiempos comparten valores, rituales y referencias objetivas (exámenes, jurados de agregación, seminarios, libros canónicos, discursos de apertura del año universitario⁶², títulos, etc.) a través de su participación en una trama institucional. Semejante comunidad, a su vez, refuerza la idea de una objetividad que surge como consecuencia de la aplicación de ciertas reglas metodológicas, y para la cual la historiografía profesional establece su autonomía a condición de plantear una *ruptura* con el resto de los saberes profanos.

Pese a ello, esta comunidad historiográfica resulta aún demasiado precaria. Es verdad que los avances habían sido muy considerables: en tres décadas se configuró un espacio que no había existido antes, donde un número elevado de personas trabajaban y discutían sobre los mismos temas en virtud de reglas y protocolos de actuación y evaluación compartidos. El problema, si resulta lícito hablar así, es que esa forma de institucionalización era todavía demasiado desigual: solo la élite de los historiadores parisinos asemejaba la unidad de una colectividad definida. El resto de las facultades provinciales quedaba todavía al margen de semejante grado de especialización, teniendo que esperar a las transformaciones posteriores que fueron sucediéndose a lo largo del siglo xx.

Así, frente a la idea de que la ciencia histórica es una disciplina fortalecida en el seno de la universidad republicana, cabe proceder con cautela. Básicamente, porque tal juicio, sin ser del todo incorrecto, solo resulta creíble, al menos en la época

⁶² Los discursos de apertura del año universitario servían como rituales para estrechar los vínculos y las normas colectivas (metodológicas) de la comunidad historiográfica. Véase 'Allocation aux étudiants de la Faculté des lettres de Paris. Le 4 novembre 1884' en Lavis (1885, pp. 126-127).

finisecular, en un lugar como París, que es donde se concentran en ese momento las instituciones dedicadas a la enseñanza, la investigación y la divulgación histórica (revistas, casas de edición, etc.).

A este respecto, merece la pena subrayar el papel desempeñado por los historiadores *metódicos* en las reformas. Su influencia, como se ha visto, fue incontestable para la formación pedagógica y universitaria de la Historia. En ese sentido, la historiografía *metódica* no puede explicar su éxito apelando a razones estrictamente teoréticas: detrás de esto, *se trasluce toda una labor de promoción política e incursión institucional*; una labor, por lo demás, que estaría dirigida a participar en las principales instancias de producción historiográfica, ya fuese a través de la dirección de importantes «laboratorios» de investigación histórica (el departamento de Historia de la Sorbona, en la IV sección de la EPHE, en la dirección de la ENS), ya fuese ejerciendo un influjo directo en los principales canales de discusión erudita del país, tales como la *Revue historique*, la *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, la *Revue critique d'Histoire et littérature*, la *Revue des deux mondes*, etc.

Por último, cabe recordar que las medidas analizadas competen únicamente al periodo que va de 1877 a 1907. En las décadas posteriores la ciencia histórica continuó ganando terreno en la geografía universitaria. Se afianzaron sus espacios y se ampliaron sus conquistas, pero lo básico, como hemos indicado, había sido ganado. Existía un itinerario formativo que aseguraba la transmisión de las técnicas del oficio, así como un compromiso de carácter institucional en torno a un objeto de conocimiento. En los años posteriores se sumaron conquistas no menos relevantes: proyectos editoriales de gran difusión comercial (*Encyclopédie française*, 1932), el CNRS (1939), la apertura de nuevas facultades universitarias, la creación de la *Maison des Sciences de l'homme* (1963) o la fundación de la VI sección de la EPHE (1947), esta última inaugurada con el objeto de abrir la investigación histórica a los nuevos métodos (estadística, etnología, etc.) de las Ciencias sociales, alejando así al saber histórico del paradigma *filológico* en que había sido enmarcado en la IV sección de la EPHE.

Todo ello, claro está, fue posible gracias a la emergencia de nuevos grupos de presión y nuevas formas de promoción institucional, en cuyo caso fue inestimable la función desempeñada por los historiadores cercanos a la revista *Annales*⁶³, ya que fueron ellos quienes coparon gran parte de los cargos y de las instancias de responsabilidad desde las que se decidía la marcha de la historiografía francesa de mediados del siglo xx.

Pero esto, sin duda, merecería otro artículo de investigación.

⁶³ Sobre la labor de promoción institucional de *Annales*, véase Coutau-Begarie (1983, pp. 250-281).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Fuentes primarias

- Beauchamp, A. (1880a). *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur. Tome 1. 1789-1847*. París: Delalain frères.
- Beauchamp, A. (1880b). *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur. Tome 3. 1875-1883* (pp. 169-171). París: Delalain frères.
- Beauchamp, A. (1909). *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur. Tome 6. 1898-1909* (pp. 1045-1047). París: Delalain frères.
- Detourbet, E. (1884). *La loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire. Commentaires, exposé de doctrine*. París: Éditeur Berger-Levrault.
- Durkheim, É. (1887). La philosophie dans les universités allemandes. *Revue internationale de l'enseignement*, 13, pp. 313-338, 423-440.
- Duruy, V. (1868). *Ministère de l'instruction publique* (pp. I-XXXIX). París: Impr. Imperiale.
- Duruy, V. (1902). *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique*. Tome 12. París: Delalain frères.
- Fustel des Coulanges (1876). Deux lettres de Fustel de Coulanges á Gabriel Monod et une lettre de Ferdinand Lot sur Fustel. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 9(2) 1954, pp. 149-156. <https://doi.org/10.1017/S0395264900126010>
- Gautier, L. (1873). 'Chroniques'. *Revue des Questions Historiques/Marquis de Beaucourt*, 12, pp. 558-572.
- Humboldt, W. (1810). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, (2005), 38, pp. 283-291.
- Jullian, C. (1884). Notes sur les séminaires historiques et philologiques des universités allemandes. *Revue internationale de l'enseignement*, Tome 8, pp. 289-319; 403-424.

- Lavisse, E. (1885). *Questions d'enseignement national*. París: Armand Colin.
- Lavisse, E. (1878). Rapport de M. E. Lavisse dans la Séance générale du 18 juin 1878. *Bulletin Société pour l'étude des questions s'enseignement supérieur*, 1.
- Lavisse, E. (1881). Le concours pour l'agrégation d'histoire et géographie, *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 1, pp. 137-151.
- Lavisse, E. (1913). *Le petite Lavisse. Histoire de France: cours élémentaire*. París: Armand Collin.
- Lecoy, M. (1881). Le Saint-Martin de M. Lecoy de la Marche. *Revue historique*, 17. París: Librairie Germer Baillière, pp. 177-184.
- Leygues, G. (1894). *Publications de l'institut national de recherche pédagogique*, pp. 629-631.
- Liard, L. (1890). *Universités et Facultés*. París: Armand Colin.
- Liard, L. (1894). *L'enseignement supérieur en France. Tome 2 (1789-1893)*. París: Armand Colin.
- Lot, F. (1904). L'Enseignement de l'histoire et de l'histoire de l'art dans les universités d'Allemagne et de France. Études statistiques, *Bulletin de la Société d'Histoire moderne*, 21 (février), pp. 114-121.
- Monod, G. (1876a). Du progrès des études historiques. *Revue historique*, 1, pp. 5-38.
- Monod, G. (1876b). *De la possibilité d'une réforme de l'enseignement supérieur*, París: Léroux, 1876.
- Monod, G. (1897). *Portraits et souvenirs*. París: Calmann Lévy éditeur.
- Monod, G. (1889). Les études historiques en France. *Revue internationale de l'enseignement supérieur*. Tome 18, pp. 587-599.
- Renan, E. (1890). *L'avenir de la science*. París: Calmin-Lévy.
- Renan, E. (1864). L'instruction supérieur en France. Son histoire et son avenir. *Revue des Deux Mondes*, 51, pp. 73-95.

Seignobos, Ch. y Langlois, Ch.-V. (1898). *Introduction aux études historiques*. París : École Normale Supérieure (2014). <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.273>

Seignobos, Ch. (1901). *La Méthode historique appliquée aux Sciences sociales*. París : École Normale Supérieure (2014). <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.487>

Seignobos, Ch. (1881). L'enseignement de l'histoire dans les Universités allemandes. *Revue internationale de l'enseignement*, Tome, 1, pp. 563-600.

Bureau et conseil de la société. (1878). *Revue internationale de l'enseignement supérieur*, 1, pp. 7-8.

5.2. Fuentes secundarias

Amalvi, Ch. (2005). *Les lieux de l'histoire*. París: Armand Colin. <https://doi.org/10.14375/NP.9782200267223>

Amalvi, Ch. (2019). L'Entre-Trois-Guerres. En J. Potin y J.-F. Sirinelli (eds.), *Généralisations historiennes, XIX^e-XXI^e siècles* (pp. 77-90). París: CNRS éditions.

Barret-Kriegel, B. (1988). *Les historiens et la monarchie. 4 volumes*. París: PUF.

Besnard, Ph. (1986). L'impérialisme sociologique face à l'Histoire. En VV. AA., *Historiens et sociologues aujourd'hui* (pp. 27-35). París: Éditions du CNRS.

Boer, P. (2015). *Une histoire des historiens français*. París: Vendémiaire.

Carbonell, Ch.-O. (1976). *Histoire et historiens. Une mutation idéologique des historiens français. 1865-1885*. Toulouse: Privat.

Carreras, J. J. (1992). Ventura del positivismo, *Idearium*, 2, pp. 14-18.

Charle, Ch. (1985). La faculté de Lettres de Paris et le pouvoir (1809-1906). En Ch. Charle (ed.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX et XX siècles* (pp. 151-66). París: Éditions du CNRS.

Charle, Ch. (1994). *La République des universitaires*. París: Éditions du Seuil.

- Coutau-Begarie, H. (1983). *Le phénomène 'nouvelle histoire'*. París: Economica.
- Darcos, X. (2008). *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Delacroix, Ch., Dosse, F. y García, P. (Eds.) (2007). *Les courants historiques en France XIX-XX siècles*, París: Folio-Gallimard.
- Digeon, C. (1959). *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*. París: PUF.
- Dumoulin, O. (2003). *Le rôle social de l'historien, de la chaire au prétoire*. París: Albin Michel.
- Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline? En J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline* (pp. 11-34). París: Éditions de L'EHESS. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20081>
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*. París: Gallimard/Seuil.
- Garcia, P. (2007). Le moment méthodique. En C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia (eds.), *Les courants historiques en France XIX-XX siècles* (pp. 96-199). París: Folio-Gallimard.
- Garcia, P. y Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. París: Armand Colin. <https://doi.org/10.14375/NP.9782200262754>
- Gérard, A. (2005). L'enseignement supérieur de l'histoire en France de 1800 à 1914. En Ch. Amalvi (ed.), *Les Lieux de l'histoire* (242-302). París: Armand Colin.
- Iggers, G. (1988). *La Ciencia histórica en el siglo XX*. Barcelona: Idea Books.
- Jaeger, F. y Rüsen, J. (1992). *Geschichte des Historismus: eine Einführung*. München: C. H. Beck.
- Karady, V. (1976). Durkheim, les sciences sociales et l'Université: bilan d'un semi-échec. *Revue française de Sociologie*, 17(2), pp. 267-311. <https://doi.org/10.2307/3321249>
- Karady, V. (1983). Les professeurs de la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformation de la fonction professorale à la fin du XIX^e

- siècle'. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47, pp. 90-112. <https://doi.org/10.3406/arss.1983.2190>
- Karady, V. (1985). Lettres et sciences. Effets de structure dans la selection et la carrière des professeurs de Faculté (1810-1914). En Ch. Charle (ed.), *Le personnel de l'enseignement supérieur en France aux XIX et XX siècles* (pp. 29-46). Paris: Éditions du CNRS.
- Keylor, W. R. (1975). *Academy and Community. The foundation of the French Historical Profession*. Massachusetts: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674497856>
- Lefebvre, G. (1975). *El nacimiento de la historiografía moderna*. México: Martínez Roca.
- Leduc, J. (2016). *Ernest Lavisse. L'histoire au cœur*. Paris: Armand Colin.
- Lenclud, G. (2006). L'anthropologie et sa discipline. En J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline* (pp. 69-93). Paris: Éditions de L'EHESS. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20091>
- Lévy-Dumoulin, O. (2010). Revues historiques. En C. Delacroix, F. Dosse, P. García (eds.), *Historiographies I* (pp. 586-595). Paris: Gallimard
- Mayeur, J.-M. (1973). *Les débuts de la III^e République*. Paris: Éditions du Seuil.
- Müller, B. (2019). Génération Lucien Febvre? En J. Potin y J.-F. Sirinelli (eds.), *Génération historiennes, XIX^e-XX^e siècles* (pp. 105-125). Paris: CNRS éditions.
- Noiriel, G. (1990). Naissance du métier d'historien. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 1, pp. 58-85. <https://doi.org/10.3406/genes.1990.1014>
- Offenstadt, N. (2010). Colloques. En C. Delacroix, F. Dosse, P. García (eds.), *Historiographies I* (pp. 86-91). Paris: Gallimard.
- Pasamar, G. (1994). La invención del método histórico y la historia metódica en el siglo XIX. *Historia contemporánea*, 11, pp. 183-214.
- Picard, E. (2010). Enseignement supérieur et recherche. En C. Delacroix, F. Dosse, P. García (eds.), *Historiographies I* (pp. 140-152). Paris: Gallimard.

- Poncet, O. (2019). *La génération transfigurée*. En J. Potin y J.-F. Sirinelli (eds.), *Génération historiennes, XIX^e-XXI^e siècles* (pp. 61-76). Paris: CNRS éditions.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*. Paris: Armand Colin.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la Historia*. Madrid: Cátedra.
- Revel, J. (2002). *Las construcciones francesas del pasado*. Buenos Aires: FCE.
- Ringer, F. K. (1969 [1995]). *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Risbjerg Eskildsen, K. (2007). Leopold von Ranke, la passion de la critique et le séminaire d'histoire. En Ch. Jacob (ed.), *Lieux de savoir, 1. Espaces et communautés* (pp. 462-482). Paris: Albin Michel.
- Rüsen, J. (1993). *Konfigurationen des Historismus: Studien zur deutschen Wissenschaftskultur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruiz Torres, P. (2002). De la síntesis histórica a la historia de Annales. En B. Pellistrandi (ed.), *La historiografía francesa del siglo XX y su acogida en España* (pp. 83-85). Madrid: Colección de la Casa de Velázquez. <https://doi.org/10.4000/books.cvz.3162>
- Schalenberg, M. (2002). *Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des «deutschen Universitätsmodells» in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870)*. Bâle.
- Trautmann-Waller, C. (2007). Berlin au XIX siècle: l'Université dans la ville. En Ch. Jacob, Ch. (ed.), *Lieux de savoir, 1. Espaces et communautés* (pp. 1185-1205). Paris: Albin Michel.
- Vázquez García, F. (1989). *Estudios de teoría y metodología del saber histórico: de la escuela histórica alemana al grupo de los «anales»*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Weber, M. (1920). *Economía y sociedad*. México: FCE (2014).

- Weisz, G. (1977). Le corps professoral de l'enseignement supérieur et l'idéologie de la réforme universitaire en France, 1860-1885. *Revue française de sociologie*, 18(2), pp. 201-232. <https://doi.org/10.2307/3321067>
- Werner, M. (1995). L'École normale: un séminaire à Allemagne? En M. Espagne (ed.), *L'École normale supérieure et l'Allemagne* (pp. 77-88). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Werner, M. (2006). Le moment philologique des sciences historiques allemands. En J. Boutier, J.-C. Passeron, J. Revel (eds.), *Qu'est-ce qu'une discipline* (pp. 171-192). Paris: Éditions de L'EHESS. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20136>

6. ANEXO I: DECRETOS, INFORMES Y CIRCULARES LEGISLATIVAS CONSULTADOS

Documento	Referencia
Décret portant organisation de l'Université. 17 mars 1808	Beauchamp, 1880a, pp. 171-188
Arrêté concernant les bourses de Faculté. 5 Novembre 1877	Beauchamp, 1880b, pp. 169-171
'Réponses des Facultés et des Conseils académiques sur les changements à apporter à l'examen de la licence ès lettres' (Michel Bréal)	Beauchamp, 1880b, pp. 526-529
Décret portant modification des épreuves de la licence ès lettres. 25 décembre 1880	Beauchamp, 1880b, pp. 525-530
Arrêté concernant les conférences instituées dans les établissements d'enseignement supérieur. 5 de novembre 1877	Beauchamp, 1880b, pp. 166-169
Circulaire relative à la licence ès lettres (Décret du 8 juillet 1907). 31 octobre 1907	Beauchamp, 1909, pp. 1045-1047
Décret relatif à la Licence ès lettres. 8 Juillet 1907	Beauchamp, 1909, pp. 1008-1010
Rapport à Sa Majesté l'Empereur sur l'enseignement supérieur: 1865-1868	Duruy, 1868, pp. I-XXXIX
Circulaire relative à l'agrégation d'histoire. 17 novembre 1894	Duruy, 1902, pp. 71-78
'Arrêté relatif au concours de l'agrégation d'histoire et de géographie', 28 juillet 1894	Leygues, 1894, pp. 629-631
La Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire, commentaires, exposé de doctrine, jurisprudence, formules	Detourbet, 1884, pp. 9-13
Loi du 21 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire des jeunes filles	Disponible en http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/dec1880.pdf Recuperado el 10 de julio de 2023