

# E S T U D I O S

## ESTILOS INSTITUCIONALES Y SABERES. UN RECORRIDO ESPACIO-TEMPORAL POR LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS, LATINOAMERICANAS Y JAPONESAS (\*)

MARCELA MOLLIS (\*\*)

Analizar desde el presente la génesis de las Universidades europeas, latinoamericanas y japonesas constituye un desafío para quien se lo proponga. Junto al requerimiento de la originalidad para plantear viejos problemas, se añade la urgencia de nuestra realidad, que demanda fórmulas alternativas para que *todo o algo* cambie en la institución universitaria:

A finales del siglo pasado, un profesor de mi Universidad, Aniceto Sela, sostenía que se podrían suprimir las Universidades, y España seguiría su camino sin advertirlo; apenas nadie lo notaría. Es posible que tuviera razón para su tiempo; máxime cuando la sociedad y la enseñanza superior acusaban la crisis de fin de siglo, de matiz económico y político. Pero lo que no se podría hacer nunca es suprimir la historia de las Universidades, porque dejaríamos coja la evolución de la sociedad. Porque no comprenderíamos la aventura del pensamiento, ni las instituciones docentes actuales, ni los avances y limitaciones de la ciencia, ni la historia política de nuestras sociedades, ni la religiosa, ni muchas virtudes y defectos de nuestros dirigentes. En una palabra, perdería bastante sentido la historia del hombre, de todos los hombres (1).

No nos atrevemos a afirmar que si las historias de las Universidades se suprimieran, perdería sentido la historia de la humanidad. Tampoco creemos que si

---

(\*) Este trabajo está realizado sobre la base de la conferencia presentada en el *Center for Studies in Higher Education* (CSHE) de la Universidad de California en Berkeley (UCB), en julio de 1991, y publicada en la *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación* (Universidad de Salamanca, España, 1993).

(\*\*) Profesora Adjunta de Historia General de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; investigadora de la UBA, ex-becaria de la OEA y de la *Japan Foundation* y docente de Educación Superior Comparada de la FLACSO Argentina.

(1) BERRIO, J. L. (1986): «Algunas reflexiones sobre la historia de las Universidades», *Historia de la Educación*, 5, pp. 11-12. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

desaparecieran las Universidades, nadie daría cuenta de ello. Sin embargo, ambas afirmaciones son suficientemente representativas de las dos posiciones que asumen algunos investigadores cuando se trata de reflexionar sobre estas particulares instituciones.

Nuestra posición al respecto es que una historia no anecdótica ni coyuntural debería brindar elementos para entender, al menos, cómo se llegó al presente institucional manteniendo rituales, funciones y estructuras acordes con un pasado común y, a la vez, actuales y particularizadas según el caso nacional del cual se trate. Nos interesa descubrir los matices que tiñen la institución universitaria con lo «ecuménico» y, por tanto, universal y con lo cultural o particular de cada sociedad en la que se ha insertado.

Asociar el pasado con el presente, y viceversa, constituye un principio ordenador para emprender la tarea de investigación en este tipo de historia de las Universidades. Por esta razón, nuestro punto de partida es el reconocimiento de las nuevas exigencias planteadas a la educación superior latinoamericana.

Al iniciarse la década que antecede al nuevo milenio, América Latina enfrenta una encrucijada; se trata de reencontrar el camino para acceder al desarrollo con economías, sociedades y estados debilitados (2). Por otra parte, las nuevas exigencias planteadas a los sistemas de educación superior se corresponden con los cambios de la estructura de los saberes, de las formas tradicionales de organización, división y especialización del conocimiento, de circulación y apropiación del mismo, del papel social de las profesiones; en suma, de la función social de los sistemas de educación superior (3). Por ello, intentaremos dar cuenta de la génesis y del *no cambio* de algunos componentes constitutivos que urge transformar, para lo cual es indispensable comprender el universo de representaciones que dieron sentido a múltiples prácticas institucionales y que, finalmente, se ritualizaron en prácticas repetidas, carentes de sentido.

Nos interesa presentar los saberes que caracterizan diferentes estilos universitarios desde el siglo XII al XIX: el estilo organizativo de las Universidades medievales —específicamente, en el caso de las Universidades de Bolonia y París—, las instituciones latinoamericanas herederas de una tradición europea y el caso de

---

(2) Un conjunto elaborado de respuestas ante las condiciones que se han descrito se encuentra en «Nueva Propuesta de Desarrollo para América Latina y El Caribe de CEPAL: Transformación Productiva con Equidad», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 102-109; ACOSTA, V. (1991): «Desafíos y Objetivos Regionales para los Años 90 en América Latina y el Caribe», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 25-46.

(3) Véanse GARCÍA GUADILLA, C. (1991): «Nuevas Exigencias a la Educación Superior en América Latina», *Educación Superior y Sociedad*, 1, (1), UNESCO, CRESALC, pp. 61-74; y ARGUMEDO, A. (1988): «Las Nuevas Tecnologías en el Escenario Mundial», en M. Albornoz y F. Suárez (comp.), *Argentina, Sociedad e Informática*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 75-79.

las Universidades modernas de Japón, dado que el centro de la hegemonía científica y tecnológica se está desplazando desde los Estados Unidos y Europa hacia el Pacífico, fundamentalmente a Japón (4).

## I. ENTRE SABERES Y CONOCIMIENTOS

Para algunos filósofos contemporáneos (5), existen sugerentes diferencias entre las palabras *saber* y *conocimiento* que merecen considerarse para fundamentar nuestra predilección por la primera. Lyotard opina que el «conocimiento es el conjunto de enunciados que denotan o describen los objetos, excluyendo cualquier otro enunciado, y son susceptibles de ser declarados verdaderos o falsos»; el saber, en cambio, va más allá de esta caracterización. El saber hace referencia a una competencia que excede la determinación y la aplicación de criterios de verdad y que se extiende a los criterios de eficiencia (cualificación técnica), de justicia y/o felicidad (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual, etc.). El saber, así concebido, alude a un *conjunto de competencias* y, sobre todo, al sujeto que las realiza, o sea, al «hombre sabio». Sin embargo, la complicación de las tareas y los problemas sociales a través de la historia de la humanidad fueron demandando saberes diferenciados, profundos y complejos a la vez.

De este modo, el saber se fue distanciando del sujeto que lo encarna, se mediatizó a través de la escritura, se acumuló fuera de los individuos, se movilizó, y su confrontación se produjo a través de la cultura del libro. Se organizaron e institucionalizaron las prácticas que habían sido espontáneas, se limitaron y fijaron los espacios en los que el saber se distribuye, se inventaron las instituciones en las que los saberes organizados se especializan, albergan y difunden.

La historia de los estilos universitarios aquí propuestos es la historia de las instituciones que contienen *saberes para distribuir y para guardar, saberes para descubrir, saberes que se producen, se inventan, se censuran*. La historia de las Universidades está presente en este proceso de «complejización» y sistematización del saber que se originó en el «hombre sabio» y dio paso al «científico, profesional o especialista».

---

(4) En la actualidad, Japón invierte el mayor porcentaje del Producto Nacional Bruto en investigación científica y tecnología, comparado con cualquier otro país industrializado: en 1987 invirtió el 2,9 por 100 del PNB en investigación; le siguió Alemania Oriental, con el 2,8 por 100; Estados Unidos, con el 2,6 por 100; Gran Bretaña, con el 2,3 por 100, y Francia, con el 2,2 por 100. Para ampliar la información sobre la competencia por la eficacia científica entre Estados Unidos y Japón, véanse CUMMINGS, W. (1990): «The Culture of Effective Science: Japan and the United States», *Minerva, Review of Science, Learning and Policy*, 28, (4), pp. 426-445; y FAIRWEATHER, J. (1989): «Academic Research and Instruction. The Industrial Connection», *The Journal of Higher Education*, (jul.-ag.), p. 390.

(5) Véanse especialmente LYOTARD, J. F. (1979): *La Condition post-moderne*, Paris, Les Editions de Minuit, p. 37 y ss.; y GUIDDENS, A. (1979): *Central Problems in Social Theory*, London, Mc. Millan.

## II. LA PRODUCCIÓN HISTÓRICA SOBRE LAS UNIVERSIDADES

La producción histórica sobre las Universidades con anterioridad a la década de los sesenta se caracterizó básicamente por ser *institucional*, tal como la historia de la Universidad de Bolonia o la de Oxford, realizadas sobre la base de los documentos oficiales de las instituciones (6); o *intelectual*, como la historia de las ideas o las teorías que le dieron fama a la Universidad de París (7). Desde entonces, la *historia social* (8) de las Universidades es la que domina el escenario.

Esta tendencia no resulta ajena a la evolución de las corrientes historiográficas en el campo de la historia. A partir de la Escuela de los Anales, la tradicional dicotomía que ubicaba la sociología como la «ciencia de las regularidades» y la historia como la «ciencia de las particularidades» fue superada en aras de una propuesta interdisciplinaria o, más bien, por la articulación entre algunas ciencias sociales y la historia. «Sociologizar» la historia e «historizar» la sociología constituyen tendencias «omnipresentes» en la literatura de la última década (9). En esta dirección, no podemos dejar de mencionar el aporte del historiador de los Anales, Jacques Le Goff (1983) (10), quien analiza las Universidades medievales vinculadas con los poderes públicos. El espacio universitario que toma en consideración, las tensiones producidas entre las Universidades y los poderes eclesiástico y público, lo llevan a analizar las Universidades medievales como corporaciones, como centros de formación profesional, como grupo económico de consumidores, como grupo sociodemográfico, como cuerpo de prestigio, como medio social en el que se formó y reclutó la *«intelligentsia» medieval*.

---

(6) Véanse especialmente MALLEY, C. E. (1924): «A History of the University of Oxford», *The Medieval University and the College founded in the Middle Ages*, London, Oxford University Press; RASHDALL, H. (1957): *The Universities of Europe in the Middle Ages*, London, Oxford University Press; CURTIS, M. (1959): *Oxford and Cambridge in Transition*, London, Oxford University Press.

(7) En este caso, véase especialmente GILSON, E. (1955): *History of Christian Philosophy in the Middle Ages*, Paris-New York, University of Paris Press.

(8) Dos ejemplos clásicos dentro de la historia social de las Universidades son COBBAN, A. B. (1975): *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, London, Methuen; y DURKHEIM, E. (1985): *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, Madrid, Oikos-Tau, La Piqueta (cap. IX al XIV). Para el caso latinoamericano, véanse STEGER, H. A. (1974): *Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina*, México, Fondo de Cultura Económica; en cuanto al caso argentino, HALPERIN DONGHI, T. (1962): *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, EUDEBA; PÉREZ LINDO, A. (1986): *Universidad y Sociedad*, Buenos Aires, EUDEBA; y MOLLIS, M. (1990): *Universidades y Estado nacional: Argentina y Japón 1885-1930*, Buenos Aires, Biblos.

(9) Un completo análisis sobre las tendencias teórico-metodológicas de los últimos treinta años se encuentra en ABRAMS, Ph. (1989): *Historical Sociology*, Ithaca, New York, Cornell University Press.

(10) LE GOFF, J. (1983): *Tiempo, Trabajo y Cultura en el Occidente Medieval*, Madrid, Taurus.

El prestigioso historiador de las Universidades británicas Sheldon Rothblatt (11), en un sugerente y atractivo documento, describe la importancia de analizar «la idea sobre la idea de una Universidad» no con un sentido semántico, sino como hipótesis de trabajo. Una Universidad puede ser tipificada o categorizada de acuerdo con los fines o propósitos particulares que la configuran y diferencian del resto de las instituciones sociales e incluso educativas, en cuyo caso, lo que se tiene en cuenta es la «tradición» o la «idea» que dicha institución corporiza. Así, por ejemplo, contrasta la idea de Universidad de Newman (12), encarnada en los *colleges* ingleses a mediados del siglo XIX e inspirada en la Universidad de Oxford, con la Universidad alemana de Von Humboldt. La idea que gobierna el primer estilo es la que afirma que *la Universidad es el lugar para estudiar el conocimiento universal, cuya función principal es la enseñanza o la distribución de dicho conocimiento*. Está orientada hacia la docencia y su organización institucional es la de los estudios de grado (*college*) con un currículum general (siguiendo el modelo de artes liberales neoclásico). La Universidad, pues, forma y entrena a las élites de la Iglesia y del Estado a través de un currículum que mantiene la estabilidad política y expone un sistema de ideas y valores integrales.

La idea que encarna el segundo tipo de Universidad alemana está integrada por tres conceptos: *Lehrfreiheit* (el derecho a enseñar según su propia competencia; es decir, lo que llamamos «autonomía de cátedra»), *Lernfreiheit* (derecho a elegir la cátedra del profesor que se prefiera) y *Bildung* (autoformación, alcanzar el perfeccionamiento intelectual y espiritual). Esta Universidad está centrada en la investigación del conocimiento o *Wissenschaft*, en los esfuerzos individuales para alcanzar dicho perfeccionamiento intelectual y espiritual a través de un currículum general, y vinculada directamente al Estado, ya que el profesorado pertenece al Servicio Civil del Estado. Es la Universidad de la *investigación por el bien del Estado* (*advance knowledge for the sake of the state*); su misión principal es la formación del individuo en y para el desarrollo del conocimiento científico. La «idea de una idea de la Universidad» provee un punto de partida para el estudio comparado de las Universidades, aun cuando la propia idea sobre la que se construye la Universidad no esté explícitamente formulada.

---

(11) Entre sus obras más recientes, véanse ROTHBLATT, S. (1989): «The Idea of the Idea of a University and its Antithesis», *Conversazione (Seminar on the Sociology of Culture)*, Victoria, Australia, La Trobe University, pp. 1-37; y ROTHBLATT, S. (1988): «London: A Metropolitan University?», en T. Bender (ed.), *The University and the City. From Medieval Origins to the Present*, Oxford, Oxford University Press, pp. 119-149.

(12) Recordemos que la obra de NEWMAN, J. H., *Idea of a University*, inspiró el análisis sobre el papel de las Universidades por más de cien años en los países de habla inglesa y, aunque con menor impacto, también en Francia. En dicha obra reseñó los fines de las Universidades a través de la historia, como parte del programa para fundar una Universidad católica irlandesa. La obra incluía el estudio del *college* como una institución necesaria y complementaria de la Universidad. Al respecto véanse ROTHBLATT, S. (1989), *op. cit.*, pp. 6-11; NEWMAN, J. H. (1981): *Historical Sketches*, III, London; JAY, E. (1983): *The Evangelical and Oxford Movements*, Cambridge, Cambridge University Press.

Otro enfoque útil para comprender nuestro objeto desde una perspectiva histórica es el *análisis cultural*, así llamado por Willem Frijhoff (13). Dicho análisis requiere el auxilio de una rama de la Antropología que considera la Universidad articulada con la vida cultural, es decir, como un «espacio de mediación cultural». Por esta razón, se tiene en cuenta las prácticas culturales, es decir, los procedimientos de creación, apropiación y transmisión de saberes, valores y representaciones en el nivel superior del sistema educativo, definidos como superiores por una determinada sociedad. Como producto de estas confrontaciones se perfilan imágenes, estatutos y estrategias, «poniendo al desnudo» el papel de la alta cultura en cada una de las sociedades. (14)

Jaquín Brunner (15) (1988) reconoce la existencia de dos enfoques para estudiar el funcionamiento de los sistemas de educación superior, relativamente excluyentes entre sí y pertenecientes a dos territorios geográficos: el *análisis organizativo* y el *análisis histórico-social*. El primero se emplea preferentemente en el norte desarrollado (16), en tanto que el segundo domina en Latinoamérica. El análisis organizativo se caracteriza por su énfasis «internalista» y sincrónico, le da prioridad al conocimiento y relevancia a los procesos «micro» y a la diferenciación, se preocupa por las relaciones de trabajo y el sistema de límites; mientras que el análisis histórico-social enfatiza los elementos externos y diacrónicos, le da prioridad a los agentes y relevancia a los procesos «macro» por etapas, a las relaciones de poder y al sistema de relaciones en general. (17)

### III. LOS SABERES UNIVERSITARIOS QUE CONSOLIDARON ESTILOS INSTITUCIONALES DIFERENTES (DEL SIGLO XIII AL XIX)

Una simple mirada retrospectiva permite rastrear al menos tres estilos institucionales universitarios caracterizados por saberes diferentes: *los saberes medievales* del siglo XIII, *el saber investigador* a comienzos del siglo XIX y *el saber profesional* hacia fines del siglo XIX.

---

(13) FRIJHOFF, W. (1986): «La Universidad como espacio de mediación cultural». *Historia de la Educación*, 5, pp. 41-60, Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca.

(14) Un ejemplo muy interesante que emplea este tipo de análisis es la obra de KIN MONTH, E. (1981): *The Self-made Man in Meiji Japanese Thought. From Samurai to Salary Man*, Berkeley, University of California Press.

(15) BRUNNER, J. J. (1988): *Notas para una teoría del cambio en los Sistemas de Educación Superior*. FLACSO-Chile, Documento de Trabajo, 381.

(16) Las obras que mejor ejemplifican este enfoque son las de Burton Clark y Daniel Levy. Véanse CLARK, B. (1983): *The Higher Education System*, Los Angeles, University of California Press; CLARK, B. (1984) (ed.): *Perspectives on Higher Education*, Los Angeles, University of California Press; CLARK, B. (1987) (ed.): *The Academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, Los Angeles, Berkeley, University of California Press; CLARK, B. (1987): *The Problem of Complexity in Modern Higher Education*, University of California Press, Comparative Higher Education Research Group, Working Paper n.º 9; LEVY, D. (1980): *Universities and Government in Mexico*, New York, Praeger; LEVY, D. (1986): *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*, Chicago, The University of Chicago Press.

(17) BRUNNER, J. J. (1988), *op. cit.*, p. 17.

## 1. *Los saberes medievales*

Las Universidades, como las catedrales, son el producto del medievo. Ni los griegos ni los romanos tuvieron Universidades —en el sentido con el que la palabra ha sido utilizada durante siete u ocho siglos—. La forma educativa que en tiempos de Sócrates se equiparaba a la educación superior (leyes, retórica y filosofía) no estaba organizada institucionalmente como sí lo estuvo la Universidad medieval. Aristóteles no entregaba diplomas, ni tampoco requería un certificado para aceptar a sus discípulos como estudiantes. A partir de los siglos XII y XIII emergió la organización ritualizada de la instrucción, representada por los Colegios y Facultades, los cursos de estudios con exámenes y los grados académicos. Nuestras prácticas universitarias actuales son las herederas y sucesoras de los rituales institucionalizados de entonces.

El saber medieval dominante se distinguió fundamentalmente por la *racionalidad cristiana*, el *formalismo verbalista*, el criterio de autoridad fundado en el *verbo de Dios* (orientación teocéntrica), la *palabra escrita* —el libro— como única fuente de adquisición del conocimiento (con ello se inicia la fuerte tradición libresca de los estudios universitarios y el dogmatismo de sus interpretaciones) y la *memorización-repetición* como método para aprender dichos conocimientos.

Junto al apogeo de la escolástica triunfó el formalismo verbalista (18) que privilegió el saber teológico como la encarnación suprema del *logos*. Se trataba de la unión del saber sagrado y del saber profano, es decir, la «reconciliación entre la revelación y la razón» (19). Por otra parte, este modelo feudal fue la cuna de la Universidad al servicio de la formación profesional: los cuadros de la Iglesia —los teólogos y los doctores en derecho canónico— y los administradores del Imperio, el reinado y el municipio —los doctores en derecho civil—. El poder celestial y el poder terrenal simbolizados en dos profesiones, cuyo lugar de privilegio fue claramente descrito por Francis Bacon: *Saber es poder*.

Se decía por entonces que había tres tipos de vida: la vida *percedera* (corporal, carnal y personal), la vida *permanente* (civil, política o universal) y la vida *perdurable* (de gracia, divina o espiritual). Las tres vidas estaban regidas por los tres tipos de saberes de las Universidades de acuerdo con la correspondiente jerarquía: Medicina, la de menor prestigio, gobernaba el primer tipo de vida; le seguían Artes, Filosofía y Derecho, que regían la vida civil y política, y por último, Teología, la Universidad que gozaba de mayor jerarquía y prestigio por ocuparse de la vida espiritual, de la *vida perdurable*.

La génesis del modelo medieval remite a su origen corporativo, urbano y espontáneo (como producto de la congregación de las personas) y se desarrolla

---

(18) Véase BOHM, W. (1986): «El Declive de la Universidad», *Historia de la Educación*, 5, pp. 23-29, Revista Interuniversitaria, Ediciones Universidad de Salamanca.

(19) PERKIN, H. (1984): «The Historical Perspective», en B. CLARK, *Perspectives in Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press.

progresivamente hasta la institucionalización del mismo. Esta última etapa remite a la creación intencional, de acuerdo con las actas fundacionales, las bulas papales y los fueros laicos, y a la fijación de los estudios a un espacio físico o un edificio dedicado a tal fin. Es así como las Universidades, a comienzos del siglo XII, reflejaron el espíritu dinámico caracterizado por los movimientos sociales de la época (20) (las migraciones colectivas, las peregrinaciones, el comercio, las cruzadas, las órdenes mendicantes, los goliardos, etc.). Desde el siglo XIII en adelante, las Universidades reflejan lo que Nakayama ha llamado la «canonización» e institucionalización del saber (21), como consecuencia de su establecimiento en un espacio físico determinado.

Sin embargo, el origen de las Universidades nos remonta a algo más que a los edificios, las bibliotecas y los laboratorios, a *los hombres*.

Las Universidades medievales fueron *construidas por los hombres* (22); su origen espontáneo tuvo el sentido gregario y corporativo de los gremios feudales. Ellos compartían la voluntad de saber, de conoer; en suma, compartían el nuevo «oficio de los intelectuales» (23). Como afirma Perkin (24), las Universidades se crearon a partir del *ethos* caracterizado por una mentalidad descentralizada y orientada hacia la comunidad profesional que protegía a sus miembros.

El modelo medieval, desde el punto de vista institucional, se desarrolló en función de tres elementos que, con el tiempo, se fueron manteniendo o fueron abandonados a cambio de otros: *universalidad, autonomía y disciplinas formativas del intelecto y del carácter*.

Se presentarán dos casos para ejemplificar los aspectos que mejor describen la institución universitaria medieval: Bolonia y París.

### 1.1. La Universidad de los estudiantes: Bolonia

La Universidad de Bolonia surgió como una corporación de estudiantes reunidos por el deseo de conocer más allá del límite que imponían las siete artes liberales de la temprana Edad Media (gramática, retórica, lógica y aritmética, geometría, astronomía y música).

Entre 1100 y 1200 se produjo, en materia de conocimientos, un «renacimiento» en la Europa occidental que llegó especialmente a través de Italia y Sicilia y de los investigadores árabes del sur de España, junto con las obras de Aristóteles, Euclides y Ptolomeo, los físicos griegos, la nueva aritmética y los

---

(20) Al respecto véase fundamentalmente ARIES, Ph. y DUBY, G. (1990): *Historia de la Vida Privada*. Tomos 2, 3 y 4. Buenos Aires, Taurus.

(21) NAKAYAMA, S. (1982): *The Transplantation of Modern Science to Japan*. Occasional Paper 23. Berkeley, University of California, Center for Studies in Higher Education.

(22) Véase HASKINS, Ch. H. (1970): *The Rise of Universities*. Cornell University Press.

(23) LE GOFF, J. (1986): *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona, Gedisa.

(24) PERKIN, H. (1984), *op. cit.*



textos de leyes de los romanos que habían estado ocultos durante los primeros siglos medievales.

La influencia de las leyes romanas no desapareció completamente de Occidente durante los primeros siglos posteriores a la caída del Imperio, si bien las invasiones germanas lograron disminuir dicha influencia ante la imposición de sus propios códigos. El *Digesto*, la parte más importante del *Corpus Juris Civilis*, desapareció entre el año 603 y el 1076, y el estudio de los códigos romanos sólo sobrevivió en esos siglos como una forma de «retórica aplicada» (25). Alrededor del 1100, y vinculada directamente con el florecimiento del comercio y de la vida urbana en las ciudades medievales (26), Bolonia se convirtió en la ciudad de convergencia de las rutas de comunicación del norte de Italia. Como tal, se convirtió además en el lugar de encuentro de los estudiantes que dieron origen a la Universidad. Existen varios documentos de la primera década del siglo XII en los que se hace referencia a Bolonia como «la ciudad docta». En el año 1140 se separó formalmente el Derecho Canónico de la Teología, con lo cual quedó institucionalizada la separación de los estudios superiores entre Medicina, Derecho Canónico, Derecho Civil y Teología. A partir de entonces, la Universidad de Bolonia comenzó a destacarse como la institución prominente para el estudio del Derecho Civil. Las dos formas de Derecho se correspondían con dos tipos de fueros, para dos tipos de cortes, a los cuales la gente debía subordinarse: uno para las ofensas contra el rey, los vecinos y la propiedad, y el otro para juzgar las ofensas contra Dios y la Iglesia, delitos que iban desde la herejía o la blasfemia hasta el adulterio o el lavado de ropa en domingo. La atomización del poder y de la autoridad típicamente feudal se expresaba en estas luchas entre el papado y el imperio y sus seguidores, quienes apelaban a un tipo de fuero contra el otro.

Los estudiantes que provenían de distintas partes de Europa decidieron unirse para conseguir la mutua protección y asistencia. Esta organización de estudiantes *transmontanos* o de distintas nacionalidades constituyó el origen de la Universidad que tomaría como modelo los gremios que existían en las ciudades italianas. En realidad, la palabra «Universidad» significaba grupo o corporación de cualquier clase (barberos, zapateros o carpinteros) y, sólo con el tiempo, adquirió el significado de corporación de estudiantes y maestros. Los estudiantes de Bolonia se organizaron como una corporación para protegerse, en primer lugar, de la ciudad respecto a los precios de las habitaciones y otros consumos necesarios para la vida cotidiana. Su organización implicaba una amenaza para quienes vivían de ellos. Así, se decía que los estudiantes tenían el «voto con los pies», ya que podían mudar la Universidad a otra ciudad, si no les resultaban convenientes las condiciones de vida que les ofrecía el burgo donde residían. Estas migraciones remiten al origen espontáneo asociado con los movimientos y peregrinajes colectivos que caracterizaron este período feudal.

---

(25) HASKINS, Ch, *op. cit.*

(26) Para ampliar la información referida a la vida en las ciudades medievales véase PI RENNE, H. (1985): *Las Ciudades de la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial.

Por otra parte, la organización corporativa de los estudiantes permitía controlar la actividad de los profesores que vivían inicialmente de los honorarios que ellos les brindaban.

Para ejemplificar el tipo de control que se ejercía sobre ellos mencionaremos algunas de las normas que los profesores de la Universidad de Bolonia debían respetar, extraídas de los estatutos de 1317: No podía estar ausente de su clase si no partía de la ciudad, y si había partido o deseaba partir de la ciudad, debía dejar un depósito que asegurara su regreso. Si no lograba reclutar más de cinco estudiantes como oyentes de su clase, se le consideraba ausente y se suspendía la misma (por tanto, no cobraba). Se prohibía dictar solamente la instrucción de un texto y la bibliografía durante el año que durara el curso; además, no se les permitía pasar por alto un capítulo y/o posponer un tema dificultoso para el final de la clase, etc. (27).

Obviamente, si no hubiese sido efectiva la organización de los estudiantes en las Universidades italianas, no podría haber ejercido tal coerción en los profesores. La Universidad de Bolonia fue el modelo por excelencia de la «Universidad de los estudiantes» (entre las cuatro existentes en Italia) organizados por «naciones» y presididos por un Rector.

En una excelente descripción de una ceremonia de graduación de Bolonia —extraída de la obra de Hastings Rashdall (28)— se comenta que dicha ceremonia estaba dividida en dos partes: un examen privado del candidato y un examen público o *conventus*. El primero era, en realidad, el verdadero test de competencia profesional; en el segundo se desvelaba la simbología del acto de graduación casi como una ceremonia de iniciación profesional.

El examen privado del candidato consistía en la presentación del mismo ante el Rector; aquél juraba que poseía las condiciones y capacidades adquiridas para la profesión y, asimismo, juraba obediencia al Rector. En la mañana del examen era presentado ante el Colegio de doctores por un Doctor o Promotor; después se le asignaban dos pasajes de Derecho civil (*puncta*). Una vez estudiados, el candidato daba una conferencia ante el Colegio y era interrogado por dos doctores asignados para ello. Concluido el examen, los doctores votaban si era aceptado, o no, para el examen público que lo convertía formalmente en un Doctor. Ese día, el Licenciado recorría la villa, invitando a oficiales públicos y amigos personales a la ceremonia y al banquete, precedido por los bedeles y promotores. Este ritual tiene su origen en el código romano, según el cual, un abogado era investido *de facto* como tal en el acto de posesión de su oficina y después de una actuación pública y solemne de una práctica profesional.

---

(27) Citado en HASKINS, Ch., *op. cit.*, pp. 10-11.

(28) Véase RASHDALL, H. (1936, 1.ª edic., 1885): *The Universities of Europe in the Middle Ages*. London, Clarendon Press. Esta es una de las obras mejor documentadas para caracterizar las Universidades medievales a partir de variadas fuentes sobre la vida cotidiana en ellas.

En la catedral, el Licenciado daba un discurso y leía una tesis sobre algún tema de Derecho, para defenderla ante oponentes seleccionados entre los estudiantes presentes. La ceremonia culminaba formalmente cuando le entregaban la *licencia para enseñar el Derecho civil, Canónico o ambos* por autoridad del Papa y de la Santísima Trinidad. Por último, el promotor le entregaba la *insignia*; el Licenciado era sentado en la *cátedra* o silla magistral; se le colocaba un *libro abierto* de Derecho, a un *anillo dorado*, como símbolo del matrimonio con el saber, y el *birrete magistral*. El promotor lo abrazaba paternalmente, lo besaba y le daba la bendición. Una vez concluido este acto, el nuevo Doctor era escoltado por los universitarios; todos desfilaban alrededor de la villa precedidos por siete trompetistas de la Universidad, y aquél era rodeado por los amigos.

Los profesores, por su parte, decidieron agruparse en una cofradía o Colegio. Para ingresar o pertenecer a la misma se requería cierta cualificación, demostrada a través de un examen, por el cual algunos quedaban excluidos, a menos que existiera el consentimiento de los profesores para aprobar al candidato.

La génesis del «credencialismo» —o la necesidad de obtener una licencia para enseñar— se remonta al ritual descrito. A partir de entonces se requirió la llamada *Licentia Docendi*, es decir, el certificado que habilitaba para la enseñanza y garantizaba el monopolio de su distribución a un grupo cerrado de maestros. Un *Magister en Artes* y un *Doctor en Leyes* eran profesores en Artes liberales, el primero, y en Leyes, el segundo, ya que los términos de Maestro y Doctor eran sinónimos inicialmente.

El modelo de Bolonia fue tomado en España y el sur de Francia, lugares donde el estudio de las leyes civiles había tenido, además de la importancia académica, una utilidad social y política. La Universidad de Montpellier, la de Orleans y la que fundó Federico II en Nápoles se transformaron en las competidoras de la de Bolonia, aunque ninguna llegó a alcanzar su mismo nivel académico.

## 1.2. La Universidad de los profesores: París

El origen de la Universidad de París debe remontarse a la Escuela de Notre-Dame. En Francia, como en los Países Bajos a comienzos del siglo XII, los saberes estaban confinados a los monasterios, aunque los centros de mayor actividad intelectual estaban ubicados en las escuelas anexas a las catedrales (entre las más famosas se encuentran las de Liège, Rheims, París, Orleans y Chartres).

Las ventajas que tuvo la Escuela de la catedral de París sobre las demás fueron, en parte geográficas y políticas, por ser París la capital de la nueva monarquía francesa pero, fundamentalmente, académicas, por la presencia del Maestro Abelardo. La capacidad de Abelardo en el arte de cuestionar los textos atraía a cientos de estudiantes, que provenían de distintas partes de Europa.

No se puede precisar cuándo la Escuela de la Catedral dejó de funcionar como escuela y comenzó a funcionar como Universidad. Sin embargo, las Uni-

versidades necesitan tener una fecha que conmemorar, y la Universidad de París tiene el año 1200 como tal. En esa fecha, el Rey Philippe Augusto concedió un privilegio formal a los estudiantes de la Universidad, según el cual, ellos no debían ser juzgados por los fueros locales. No obstante, la fecha de 1231 es también reconocida porque el Papa, en su Bula (29), regula la discreción del Canciller de la Catedral para otorgar la *Licentia Docendi*. Al mismo tiempo reconoce el derecho de los estudiantes y los maestros para elaborar las constituciones y las ordenanzas que regulen el modo de dictar las clases (lecturas o *lectio*) y las disputas (*disputatio*), la asistencia a los funerales de los profesores, las clases de los bachilleres, etc.

La carrera del estudiante que ingresaba en la Universidad con 21 años comenzaba con su condición de auditor; continuaba con las siguientes etapas: cursor bíblico, bachiller sentenciario, bachiller formado, licenciado; y a los 35 años terminaba cuando aquél prestaba juramento y recibía la *Licentia Docendi*. Sólo entonces pertenecía a la corporación de maestros y era autorizado oficialmente a enseñar, después de la ceremonia de la *inceptio* (30).

En realidad, la autoridad del Canciller se reducía a la de un funcionario administrativo que otorgaba el diploma ya que la corporación se reservaba para sí la capacidad de otorgar títulos para optar por las cátedras. El gobierno de las Facultades superiores estaba constituido por el Consejo de los maestros regentes (es decir, con cátedra o escuela), bajo la dirección del Decano, que era el maestro de más edad o de mayor antigüedad (31).

La Universidad de París, en contraste con la de Bolonia, se convirtió, a partir de la Bula papal de 1231, en una corporación de Maestros. Cuatro eran las Facultades que la integraban (todas, bajo la autoridad de un Decano): Artes, Derecho Canónico —ya que el Derecho civil fue prohibido a partir de 1219—, Medicina y Teología. El contraste entre ambas Universidades tuvo que ver no sólo con los protagonistas de cada institución, sino también con los saberes que servían de fundamento de cada estilo universitario:

Aunque la Santa Iglesia no rechaza el servicio de las leyes mundanas, que son como mediocres vestigios de equidad y justicia, no obstante, porque en Francia y en algunas provincias los laicos no hacen uso de las leyes de los emperadores romanos, y rara vez se presentan causas de la Iglesia tales que no puedan ser resueltas por decretos canónicos (...), con firmeza disponemos y prohibimos muy estrictamente que en París, en sus barrios o en otros lugares próximos

---

(29) «Parens Scientiarum of 1231», en *University Records and Life in the Middle Ages*. Trad. de L. Thorndike. New York, 1944, pp. 35-39.

(30) La ceremonia conocida como *inceptio* —típica de las Universidades del Norte europeo— tiene su correlato con la ceremonia llamada *conventus*, que hemos descrito para el caso de Bolonia. Al respecto véase BINDER, F. (1970): *Education in the History of Western Civilization*, London, The Mcmillan Company, pp. 119-121.

(31) FRABOSCHI, A. (1991): *Crónica de la Universidad de París y de una Huelga y sus Motivos (1200-1231)*. Instituto de Estudios Grecolatinos Prof. Novoa.

alguien se atreva a enseñar o a asistir a clases de Derecho civil. Quien actuare en sentido contrario, no sólo será excluido de la defensa de las causas, sino también atado con el vínculo de la excomunión por el obispo del lugar, y pospuesta toda apelación. (32)

Tanta dureza respondía a dos motivaciones de igual importancia: por un lado, el Derecho canónico y el Derecho civil simbolizaban la existencia de ambos poderes —Papado e Imperio— y, por tanto, el conflicto entre ellos reproducía la lucha por el poder entre el Papa y los monarcas. Por otro lado, el ejercicio de la profesión del Derecho civil redituaba «bienes y honores» que tentaban a los clérigos, distrayéndolos de la Teología en pos del ejercicio de la profesión pagana. Ambas situaciones quedarían bajo el control del Papado a partir de la prohibición de la enseñanza y del aprendizaje del Derecho civil.

París fue preeminente en la Edad Media como escuela de Teología, y la Teología se convirtió en el saber por excelencia entre los demás saberes: «Los italianos tienen el Papado, los germanos el Imperio y los franceses el Saber». Este era un dicho que sintetizaba la condición de modelo que la Universidad de París tuvo respecto de las Universidades del Norte europeo. (Oxford y Cambridge hacia fines del siglo XII, las Universidades germanas del siglo XIV y la Universidad de Heidelberg en 1386 la imitaron.)

## 2. *El saber investigador*

El segundo estilo es el de la Universidad del *saber investigador* (a comienzos del siglo XX), cuya institución paradigmática es la Universidad de Berlín en la época de Humboldt. La búsqueda del «saber por el saber en sí» y la expresión «los científicos en la torre de marfil» dan cuenta del significado que esta institución transmitió a la posteridad, convirtiéndose en un modelo exportable a Europa, América y Asia (como en el caso de Gran Bretaña, Estados Unidos y Japón).

La Universidad a la que me refiero se propuso buscar «la más pura y elevada forma del conocimiento» (*Wissenschaft*) (33), para lo cual necesitaba libertad absoluta para enseñar y aprender (*Lehrfreiheit y Lernfreiheit*). Así lo expresaba su representante más legítimo:

No se trata de indicar lo que debe ser enseñado y aprendido; se trata, en cambio, de ejercitar la memoria en el proceso de aprender, cultivar el intelecto, corregir la facultad del juicio y refinar el sentimiento moral. Sólo así se adquirirá la libertad, la habilidad y el poder necesarios para formarse en cualquier profesión por sí misma, libre de condicionamientos (Wilhelm von Humboldt). (34)

---

(32) DENIFLE-CHATELAIN (1899): *Chartularium Universitatis Parisiensis*, París, n.º 32. Citado en FRABOSCHI, A. (1991), *op. cit.*, p. 23.

(33) PERKIN, H., *op. cit.*, p. 34.

(34) Citado en PERKIN, H., *op. cit.*, p. 34.

El concepto al que se refiere el término *Wissenschaft*, generalmente traducido como «ciencia», no tuvo que ver con el tipo de conocimiento científico que el positivismo impuso medio siglo después; más bien aludía a una actitud ligada al humanismo tradicional, posteriormente convertido en el idealismo platónico de la Universidad de Berlín. Tan alejado de la experiencia práctica se encontraba, que a los profesores alemanes de Medicina no les estaba permitido atender pacientes, y los ingenieros y otros especialistas fueron excluidos de las Universidades y confinados a las instituciones terciarias técnicas.

A pesar de la distancia que la separaba de la formación práctica, la Universidad humboldtiana se caracterizó por las especializaciones orientadas hacia la investigación. Entre las figuras más destacadas de entonces cabe mencionar a Liebig en Química, Wundt en Psicología y Ranke en Historia, junto con la aparición de nuevas disciplinas y nuevos métodos para acceder a la vez que producir nuevos saberes.

Desde el punto de vista institucional, uno de los rasgos constitutivos de este segundo modelo fue la «autonomía de cátedra», según la cual, los profesores investigaban en sus institutos y formaban sus equipos (los auxiliares docentes o *Dozenten*). De este modo florecían distintas disciplinas a partir de la iniciativa de los docentes-investigadores que encarnaban este modelo. El sistema «profesoral» de las Universidades alemanas fue imitado en casi todas las Universidades europeas y americanas, con las diferencias propias que surgen de la adaptación a las respectivas culturas y prioridades políticas de los casos nacionales.

## 2.1. La transferencia internacional de la Universidad humboldtiana: ¿Adopción o adaptación japonesa?

Como consecuencia de la restauración Meiji en 1868, el nuevo gobierno japonés importó de Occidente lo que sus funcionarios consideraron apropiado para modernizar la nación y mantener, a su vez, la tradición del espíritu feudal nipón. El estilo institucional de la Universidad humboldtiana parecía satisfacer ambos propósitos, como puede deducirse, al menos, del modo en que Japón adaptó dicho modelo a sus nuevas necesidades nacionales.

Cuando Bartholemew (35) afirma que los oficiales del gobierno Meiji tomaron como referente las Universidades alemanas para organizar su sistema de educación superior, se refiere a las características siguientes: la diferenciación por Facultades de Leyes, Medicina, Ciencia y Filosofía; el sistema del profesorado y de cátedras, con la ayuda de asistentes conferencistas y estudiantes para la investigación; el énfasis en la educación moral y la formación del carácter, así como la prioridad para la investigación científica. El testimonio del Primer Ministro Ito en una clase para graduados de la Universidad de Tokio en 1886 así lo ejemplifica:

---

(35) Véase BARTHOLEMW, J. (1978): «Japanese Modernization and the Imperial Universities, 1876-1920». *Journal of Asian Studies*, 37, pp. 251-271.

Si deseamos darle a Japón sólidos fundamentos, asegurar su prosperidad futura y equiparlo con cualquier nación civilizada, el mejor medio para lograrlo es incrementar el conocimiento y no perder tiempo en desarrollar la investigación científica. (36)

Para satisfacer tales propósitos parecía adecuado imitar el estilo organizativo de la Universidad alemana, orientada hacia la investigación, y aquí reconocida como la *Universidad del saber*. Las palabras de Wilhelm von Humboldt, considerado el verdadero fundador de la Universidad de Berlín en 1809, describen uno de los rasgos más característicos de dicha Universidad:

El cometido del Estado se reduce a lograr los medios materiales y supuestos externos con los que se pueda ser independiente y libre en la investigación y en la enseñanza. La auténtica Universidad estriba en que ella mantenga la ciencia siempre como un problema inacabado y siempre investigable; mientras que *la escuela transmite conocimiento acabado y petrificado, la Universidad es el lugar de los procesos no cerrados de búsqueda y de investigación*. (37)

La adopción del modelo humboldtiano de Universidad se transformó en una verdadera «adaptación» en función de las necesidades y exigencias políticas nacionales. Las Universidades imperiales niponas no podían permitirse el lujo de buscar el saber por el saber en sí, por lo que su tendencia pragmática —como se verá más adelante— sería notable desde los orígenes del sistema superior moderno (disciplinas prácticas y ciencia aplicada). (38)

Una vez que se hiciera cargo el Ministro de Educación Mori Arinori (39) (primero bajo el sistema de gobierno constitucional) se ocupó prioritariamente de las escuelas normales y de las Universidades. Los docentes, para su proyecto educativo modernizador y tradicional a la vez, fueron concebidos como «formadores

---

(36) Citado en BARTHOLEMEW, J., *op. cit.*, p. 254.

(37) Citado en BOHM, W., *op. cit.*, p. 37.

(38) En Japón y en Estados Unidos, durante el periodo de la preguerra, cuando todavía no se había llegado a desarrollar las ciencias puras, ambos países sentaron las bases del desarrollo científico que iban a sostener *a posteriori* y que los distinguiría. Entre los rasgos típicos de los científicos americanos, mencionamos la división tajante entre ciencias básicas y aplicadas, el mayor énfasis que dieron a las primeras y al papel de las Universidades para su investigación. En contraste, los científicos nipones concibieron ambos tipos de ciencia como complementarios e incluso emplearon el término «investigación fundamental» (*kiban kenkyu*) para referirse a las ciencias aplicadas y básicas a la vez. Por otra parte, los llamados *círculos de calidad* de las empresas privadas facilitaron, desde la Segunda Guerra Mundial, una estrecha comunicación entre los sectores productivos, los departamentos de investigación y los de marketing. Sobre este tema se recomienda consultar COLE, R. (1989): *Strategies for Learning: Small-Group Activities in American, Japanese and Swedish Industry*, Berkeley, University of California Press; MORITANI, M. (1982): *Japanese Technology*, Tokyo, Simul Press.

(39) Sobre la política educativa del Ministro Mori, en lo que respecta al nivel elemental y a la formación de los maestros, puede consultarse MOLLIS, M. (1992): *Estado, ideología y escuela en Argentina y Japón*, Working Paper, Nagoya, Japan, Nanzan University Press.

de las conciencias patrióticas, nacionalistas y sumisas hacia el poder del Emperador-Estado; formadores del pueblo nipón, en su conjunto, en el dogma confuciano y shintoísta» (40). En cuanto a la función asignada a las *Universidades imperiales*, aquélla consistía en preparar a la élite dirigente; por tanto, las Universidades debían ocuparse de las tareas académicas, monopolizar la ciencia y adoptar la moderna civilización occidental para capacitar a una minoría selecta en las actividades tecnológicas y la organización empresarial. La clave para alcanzar tales objetivos de un modo eficiente consistió en la «cultura imitativa», así llamada por Nagai Michio (41).

Si bien las Universidades europeas tuvieron como antecedentes institucionales las Universidades de Bolonia, París, Oxford y Cambridge, las Universidades imperiales niponas derivaron de instituciones con características muy diferentes a las de estas últimas. La mayor peculiaridad reside —como lo afirma Nagai— en que la «moderna Universidad japonesa nació de la traducción», es decir, de una escuela de traducción de autores occidentales.

En realidad, la primera Universidad imperial japonesa surgió como síntesis de varias instituciones, y la fecha considerada como la de su fundación es el año 1886. En dicho año se unieron dos instituciones: la Universidad de Tokio (*Tokyo Daigaku*), creada en 1877, y la Facultad de Ingeniería (*Kobu Daigaku*) (42). A su vez, la Universidad de Tokio fue el resultado de la unión de tres instituciones de educación superior: la *Yogakusho* u Oficina para la Interpretación de Libros Extranjeros (43), fundada en 1855, en la que se traducían, además de las obras holandesas de Medicina y Astronomía, escritos de Matemáticas y Artillería; en 1856 se le cambió el nombre por el de Instituto para la Investigación de Libros Extranjeros o *Bansho Shirabesho*. En 1862 nuevamente fue cambiado su nombre por el de Instituto para la Investigación de Libros Occidentales o *Yosho Shirabesho*; finalmente, en 1869, el nuevo gobierno Meiji la reabrió bajo el nombre de *Daigaku Nanko* (Facultad de Artes y Ciencias o Facultad del Sur). El hecho de que una de las instituciones fundadoras de la Universidad Imperial de Tokio fuera una escuela de traducción de obras extranjeras imprimiría un carácter peculiar a la importación de las disciplinas científicas y al desarrollo tecnológico en función de las prioridades establecidas por el Estado nipón.

---

(40) MOLLIS, M. (1990), *op. cit.*, p. 22.

(41) NAGAI, M. (1983): *Higher Education in Japan: Its Take Off and Crash*. Tokyo, University of Tokyo Press.

(42) Sobre la historia de la Universidad Imperial de Tokyo puede consultarse *Tokyo Imperial University Calendar, 1924-1925*, University of Tokyo Press, 1926 (traducido y transcrito en MOLLIS, M., *op. cit.*, pp. 123-130).

(43) El Instituto de Investigación de Libros Extranjeros (*Yogakusho*) tuvo como antecedente institucional la Oficina para la Interpretación de Libros Extranjeros o *Bansho Wakai Goyo*, así llamada a partir de 1811. Esta oficina había sido fundada en 1684 (período Edo) con el nombre de *Temmon-Kata* u Oficina de Astronomía, cuya función era exclusivamente la traducción de obras de Medicina y Astronomía de escritos holandeses. En realidad, esta oficina funcionó como una verdadera escuela de idiomas extranjeros.



La denominación de Facultad del Sur surgió en relación con la *Daigaku Toko* o Facultad del Este, una Facultad de Medicina con un hospital anexo que funcionaba desde 1861 para el estudio de la medicina occidental.

La idea de fundar una gran institución para la enseñanza de las distintas ramas de las ciencias provocó que se incorporaran estas dos instituciones a la Universidad de Tokio bajo el control de un Presidente, con lo que se hacía realidad el anhelo de fundar una Universidad. Fue entonces cuando se eligió el terreno (que hoy ocupa la Universidad) en el que se ubicaron una parte de la Facultad de Medicina y, luego, la Facultad del Sur, de Derecho y Ciencias y Letras. Entre las características distintivas del desarrollo histórico de esta Universidad hay que mencionar la incorporación de otras instituciones de enseñanza e investigación. La más importante, desde el punto de vista de la *diferenciación institucional* (44), fue la creación de la Facultad de Ingeniería (1886), con el nuevo nombre de *Universidad Imperial de Tokio*. Otro hito importante de su historia tuvo lugar en 1890, al incorporarse la *Tokio Norin Gakko* (Facultad de Ingeniería Forestal y Agricultura), convertida en la Facultad de Agricultura de la Universidad. Por tanto, entre 1890 y 1918, la Universidad Imperial de Tokio estaba integrada por seis Facultades: Derecho, Medicina, Ingeniería, Letras y Ciencias y Agricultura. Junto a las Facultades se crearon varios institutos de investigación, más o menos independientes de las mismas: el Observatorio Astronómico (1888), el Instituto Histórico-gráfico (1888), el Instituto Aeronáutico de Investigaciones (1918), etc.

A partir del siglo XVIII, la ciencia y la tecnología fueron actividades diferenciadas no sólo académicamente sino también socialmente. Lo que estaba en juego no era otra cosa que la jerarquía intelectual del universitario respecto del técnico especializado; el primero, ligado al mundo del pensamiento especulativo (aunque científico), y el segundo, ligado al mundo de la producción y, por tanto, al trabajo manual, que desde tiempos de Aristóteles connotaba un sentido envidioso, al privar a la mente del «noble ocio». (45)

Esta doble estructura entre ciencia y tecnología se mantuvo durante el siglo XIX, sobre todo, en Occidente, Jorge Graciarena señala que la legitimación de la tecnología fue muy lenta, e incluso durante mucho tiempo quedó confinada a zonas marginales de la educación secundaria y universitaria, o reservada a un sistema paralelo de la enseñanza superior (46). Este hecho se ha regis-

---

(44) Se entiende por «diferenciación institucional» el proceso por el cual se dividen las funciones de las instituciones del nivel superior y se especializan los agentes; las estructuras simples se vuelven complejas y los sistemas unitarios se diversifican internamente, con la finalidad de atender tanto los intereses de los agentes como las demandas externas de la sociedad. Véase BRUNNER, J. (1990): *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*. México, Fondo de Cultura Económica.

(45) MOLLIS, M.; FINOCCHIO, S. y TERIGI, F. (1991): *La Educación Clásica: Aportes para una Interpretación no Clásica*. Buenos Aires, CEFYL, Secretaría de Publicaciones de Filosofía y Letras, UBA.

(46) GRACIARENA, J. (1971): «Desarrollo, educación y ocupaciones técnicas», *Revista de Ciencias de la Educación*, 6.

trado en la mayoría de los Estados capitalistas de fines del siglo XIX (Inglaterra, Francia, Alemania), que organizaron sus sistemas universitarios con la finalidad de formar una élite dirigente, no vinculada con la promoción de la producción económica (47).

Entre las principales diferencias en la adopción del modelo universitario alemán hay que señalar el doble carril que diferenciaba la *Universität* de la *Technische Hochschule*. En Japón, tal distinción careció de sentido: una dicotomía superada con objeto de avanzar en los conocimientos necesarios para alcanzar el grado de desarrollo de las naciones más poderosas del mundo. La ciencia y la tecnología moderna debían sumarse. En todo caso, la dicotomía, para las Universidades niponas, se expresaba a través de la *tradición versus la occidentalización* (sinónimo de modernización). En este sentido, como afirma Nakayama, la adaptación selectiva del modelo de Universidad humboldtiana se caracterizó por el sentido pragmático y utilitario, al servicio de los intereses nacionales, especializados y «compartimentados» (48). Un ejemplo de ello lo constituye la inclusión de las especialidades técnicas —Ingeniería y Agricultura— como Facultades de la Universidad. En Alemania, estas especialidades eran consideradas de menor jerarquía y, por tanto, se ofrecían en instituciones terciarias, de inferior nivel académico. Lo mismo podemos decir respecto de la libertad de cátedra, de investigación, de enseñar y de aprender. Estas libertades estaban fuertemente condicionadas por las necesidades del Estado, a través del control que ejercía el Ministerio de Educación. Las Universidades imperiales japonesas constituyeron un ejemplo negativo de autonomía, ya que, desde sus orígenes, evidenciaron la subordinación a un Estado «paternalista, nacionalista y confuciano». (49)

Otro aspecto que ejemplifica el modo diferente en que las Universidades japonesas adaptaron el modelo alemán fue el sistema de cátedras. A diferencia de los profesores alemanes, los japoneses no dirigían institutos de investigación propios, no tenían ayudantes *ad honorem* subordinados, sino más bien colegas con los que compartían ciertas conferencias o actividades académicas y sociales (50). Por otra parte, los estudiantes de las Universidades alemanas emigraban de una Universidad a otra en busca de los profesores más afamados y asistían a períodos académicos completos en diferentes Universidades. Los estudiantes de las Universidades imperiales competían ferozmente por entrar en la mejor Universidad —fenómeno que caracteriza en la actualidad el sistema de

---

(47) MOLLIS, M. (1991): «Historia de la Universidad Tecnológica», *Realidad Económica*, 99, pp. 91-107.

(48) Véase NAKAYAMA, S. (1983): *The Transplantation of Modern Science to Japan*, Occasional Paper, 23, Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of California.

(49) Este problema está particularmente analizado en el capítulo «El poder hegemónico del Estado, en las Universidades japonesas», en M. MOLLIS, 1990, *op. cit.*, pp. 50-58. En cuanto a las características del Estado Imperial Meiji, véase la obra de MORISHIMA, M., (1984): *¿Por qué ha triunfado el Japón?*, Madrid, Editorial Grijalbo.

(50) Véase BARTHOLEMW, J. (1978), *op. cit.*; y WHEELER, D. (1978): «Japan», en J. VAN DE GRAAFF, B. CLARK et al., *Academic power: Patterns of Authority in Seven Systems of Higher Education*, New York, Praeger.

competencia *institucional* en el nivel superior (51)—, lo cual garantizaba el ingreso en la burocracia estatal (servicio civil) o el acceso a los puestos de dirección de las empresas. Como afirma Amano, «el diploma universitario pasó a ser un pasaporte para obtener la posición de la élite, con sus correspondientes beneficios: alto prestigio social, poder y compensación económica». (52)

## 2.2. Las Universidades y los saberes que ayudaron a Japón a convertirse en una nación poderosa

Para comprender el papel que hubieron de desempeñar las Universidades imperiales en relación con el avance y el desarrollo económico, tecnológico y científico hacia fines del siglo pasado, debemos tener en cuenta la definición de «ciencia» (53) que los intelectuales nipones importaron de Occidente para alcanzar la tan mentada «modernización». Una de las principales diferencias entre las ciencias occidentales y los saberes chinos fue la «especialización», ya que con excepción de la Medicina y la Astronomía, que se ejercían como profesiones independientes, el resto de los saberes investigados por los intelectuales confucianos tenía un grado de especialización mínimo. Por esta razón, el ideograma empleado para referirse al término ciencia fue *kagaku*, cuya traducción literal significa «saber clasificado».

En la división por períodos que Nakayama propone para la historia de la ciencia en Japón, ubica la ciencia importada de Occidente en un tercer estadio (a mediados del siglo XIX). La clase samurai, debido a su interés fundamentalmente político por ocupar cargos como administradores y planificadores, se preocupó por la «institucionalización» de la ciencia occidental. Esto significó que los saberes científicos no sólo fueron aceptados en la estructura de poder después de la Restauración Meiji, sino que además fueron considerados necesarios. Con tal propósito, decidieron seleccionar un grupo de jóvenes talentosos, enseñarles las lenguas occidentales y formarlos en las distintas especialidades para alcanzar el desarrollo que equiparara a Japón con las naciones más poderosas del mundo. Los jóvenes fueron preparados en diferentes *kagaku*. Entre 1870 y

---

(51) La literatura que analiza el fenómeno del «infierno de los exámenes en Japón» es abundantísima; véase especialmente la obra de Ikuo Amano recientemente traducida al inglés por Williams Cummings y Fumiko Cummings: *Education and Examination in Modern Japan*, Tokyo, University of Tokyo Press, 1990.

(52) AMANO, I. (1990): *Education and Examination in Modern Japan*. Tokyo, University of Tokyo Press.

(53) Shigeru Nakayama es quien se ha dedicado casi con exclusividad a investigar sobre la historia de la ciencia y los paradigmas científicos transplantados a Japón desde Occidente; la lectura de sus trabajos no sólo es sugerente para el historiador de la educación, sino también para cualquier occidental que aspire a una comprensión de la ciencia que supere los tan repetidos «ismos» desde los que se la ha explicado. Véase NAKAYAMA, S. (1983): *The Transplantation of Modern Science to Japan*, Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of California Press; y NAKAYAMA, S. (1989): *Academic and Scientific Traditions in China, Japan and the West*, Tokyo, University of Tokyo Press.

1880, el énfasis del currículum universitario recayó en las disciplinas tecnológicas y en la Física (la ciencia que, según los académicos nipones, «investiga los primeros principios de la naturaleza»). Entre las disciplinas importadas a través de la contratación de profesores y expertos de Europa y Estados Unidos, sólo mencionaremos algunas: de Gran Bretaña, Geología y Minería, Arquitectura, Comercio y fabricación de barcos, entre otras; de Francia, Zoología y Botánica, Astronomía, Matemáticas, Física, Química, Leyes, Derecho Internacional y Bienestar Público; de Alemania, Física, Astronomía, Geología y Mineralogía, Química, Zoología y Botánica.

El término «ciencia» durante el período Meiji no se utilizó con referencia a un método y a un paradigma científico universal, sino en relación con las modernas disciplinas, en las cuales se manifestaban cada método y cada paradigma por separado. En el documento *Kyoikugi (Fines de la educación)*, presentado ante el Emperador en 1879 por el Ministro Ito Hirobumi, puede leerse:

Los estudiantes de mayor nivel intelectual deben ser formados en las diversas ciencias o *kagaku*: ellos no deben ser distraídos por las discusiones políticas de ninguna especie.

Este último párrafo alude a la participación de un grupo de académicos de dos Universidades privadas (Keio y Waseda) (54) en el *Movimiento por la Libertad y los Derechos del Pueblo*, quienes aspiraban desarrollar la filosofía liberal, así como las ciencias, positivas en Japón. Los partidarios del Partido *Kaishinto* promovían un gobierno constitucional y fomentaban la libertad de expresión a través de la creación de su periódico *Yubin hochi*, dado que, hacia fines de siglo pasado, la falta de libertad de expresión era un rasgo característico (55). La Universidad Waseda estaba dirigida por algunos miembros de *Kaishinto*, quienes consideraban que el fin último de la Universidad era la «libre formación del pensamiento de los jóvenes» y para ello ofrecían un currículum integrado por Política Económica, Leyes y Literatura, en un contexto poco convencional y presionado por la estricta vigilancia oficial. (56)

### 3. *El saber profesional*

El *saber profesional* caracteriza nuestro tercer estilo universitario hacia fines del siglo XIX, que, en el caso de América Latina, Hanns Steger (1974) describe como la «Universidad de los abogados» (57).

---

(54) Al respecto véase MOLLIS, M. (1990), *op. cit.*, pp. 56-62.

(55) Véase *Encyclopedia Britannica*, Ohio, New Werner Ed., Akron, 1906, vol. XIII, pp. 560-590.

(56) Sobre la particular historia de las instituciones del nivel superior, en las que predominaron las corrientes de pensamiento liberal-europeizante, véase NAGAI, M. (1971): *Higher Education in Japan: Its Take Off and Crash*. Tokyo, University of Tokyo Press, pp. 20-54.

(57) STEGER, H. A. (1974), *op. cit.*, pp. 262-292.

El crecimiento de las profesiones y su relación con la movilidad social en distintas sociedades europeas han sido objeto de numerosos estudios «reactualizados» por trabajos como los de Peter Flora y Arnold Heidenheimer (1981) (58) y Harold Perkin (1989) (59), o el de Gómez Campo y Tenti (1989) para América Latina (60). Sin embargo, la obra de Joseph Ben-David (61) sigue siendo un clásico cuando se trata de analizar el crecimiento de las profesiones asociado al incremento de la matrícula de la educación superior, con un enfoque comparado. Universidades —e institutos tecnológicos—, profesiones y movilidad social, constituyen una trilogía representativa del desarrollo de la educación superior de las naciones industrializadas durante las primeras décadas de este siglo (62).

Luis Scherz (63), en una de las obras más citadas en cuanto a la descripción del tipo de «Universidad profesionalizante», reconoce en ella una concepción predominantemente *laica, pragmática y «estatista»*, la cual se encarga de formar *ciudadanos, profesionales y administradores*. El mismo autor afirma que este modelo habría surgido junto con la idea napoleónica de Universidad. Se adapta a sistemas sociales relativamente estáticos y mantiene una estrecha vinculación con el Estado, el cual reconoce fueros y derechos y financia las Universidades. Aparecen como instituciones oficiales estatales, dependientes del Ministerio de Educación, ya que el Estado se convierte hacia fines del siglo XIX en el «Estado-docente» y, como tal, en administrador e inspector de todo el sistema educativo, en «soberano exclusivo de las cuestiones educativas» (64).

Las Universidades tradicionales latinoamericanas, hacia fines del siglo XIX, constituyen el referente empírico del tipo institucional que describimos. El concepto «tradicional» alude a las Universidades que abrían sus puertas a un porcentaje mínimo de jóvenes en la edad correspondiente, con lo cual se las asocia al término de «Universidades de élites». Por otro lado, las carreras que gozaban de mayor prestigio y, consecuentemente, eran preferidas por los estudiantes se reducían a dos especialidades, Derecho y Medicina: así se restringía la posibilidad

---

(58) FLORA, P. y HEIDENHEIMER, A., (eds.), (1981): *The Development of Welfare States in Europe and America*. New Brunswick (USA) y London, Transaction Books.

(59) PERKIN, H. (1987): *The Rise of Professional Society. England since 1880*. London-New York, Routledge.

(60) GÓMEZ CAMPO, V. y TENTI FANFANI, E. (1989): *Universidad y Profesiones. Crisis y Alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

(61) BEN-DAVID, J. (1966): «The Growth of the Professions and the Class System», en R. Bendix y S. M. Lipset (eds.) *Class, Status and Power. Social Stratifications in Comparative Perspective*. London, Collier-Macmillan Limited.

(62) A modo de ejemplo, puede consultarse la obra de BLEDESTEN, B. (1987): *The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America*, New York, Norton Company. Inc. El autor describe, «historizando», el proceso de modernización social asociado con el crecimiento de las instituciones de educación superior en los Estados Unidos desde fines del siglo pasado hasta las primeras décadas de este siglo.

(63) Véase SCHERZ, L. (1968): *El Camino de la Revolución Universitaria*, Santiago de Chile, Editorial del Pacífico, pp. 31-49.

(64) SCHERZ, L. (1968), *op. cit.*, p. 107.

de introducir carreras ligadas con la producción científica y/o tecnológica. Otro aspecto que las identifica se refiere a la configuración del profesorado y a la organización por cátedras, de orientación docente más que científica. Este rasgo incide como freno de las innovaciones provenientes de otros sectores, o en el desarrollo del conocimiento científico de la especialidad (65).

Los *abogados* egresados de estas instituciones estaban, profesional e ideológicamente, ligados con la propiedad agraria y, como estadistas o funcionarios públicos, crearon los instrumentos de control político dentro de las instituciones del Estado, tales como las cortes, las fiscalías y las jefaturas de policía. A través de escuelas y de la prensa ejercieron otras actividades que les permitió ampliar la expresión de las clases hegemónicas, ya como escritores o poetas, ya como educadores: «Este grupo generó una élite burocrática y una clase política con estilo formalista y rimbombante que se adecuaba perfectamente a los intereses de las clases dominantes» (66).

Una de las características constitutivas de este tipo de Universidad es la *autonomía académica y administrativa* para organizar su oferta institucional. Sin embargo, a pesar de la mentada autonomía, los gobiernos latinoamericanos han ejercido históricamente su poder de coacción cada vez que las Universidades se han alejado demasiado de los comportamientos por ellos tolerados.

De cualquier modo, lo que aparece como tarea central de la «Universidad de los abogados» es la preparación profesional. Por esta razón atiende las demandas de una clase social, sobre todo *política y cultural*, que comparte o controla el poder político, ejerce una significativa influencia en el campo de las ideas y tiene un creciente peso en el sistema de instituciones culturales (67).

---

(65) Un análisis histórico acerca de la formación de este tipo de Universidades en Argentina y Japón se encuentra en MOLLIS, M. (1990): *Universidades y Estado Nacional, Argentina y Japón 1885-1930*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

(66) Esta afirmación queda ejemplificada con la caracterización de los miembros del Parlamento argentino hacia fines del siglo pasado. Hacia 1890, el típico miembro de la alta burocracia del Parlamento y de las Cortes de Justicia pertenecía a la clase terrateniente o, de algún modo, estaba relacionado con las actividades agrícolas y ganaderas. La mayoría de ellos eran *abogados* que habían servido en el gobierno en lugares de importancia creciente. Cuatro de cada cinco de los miembros del Congreso tenían una actividad vinculada con la agricultura o la ganadería y el 80 por 100 de los congresistas habían tenido una educación universitaria; a su vez, la educación de sus padres había sido también universitaria en un 88 por 100. Se conocían entre sí y, como regla general, también pertenecían a clubes y asociaciones privadas muy selectas (como la Sociedad Rural Argentina). Véanse especialmente CANTÓN, D. (1966): *El Parlamento Argentino en Épocas de Cambio: 1816-1916-1946*, Buenos Aires, Editorial Instituto, pp. 37-49; ALLUB, L. (1989): «Estado y Sociedad Civil: Patrón de Emergencia y Desarrollo del Estado Argentino (1810-1930)», en W. ANSALDI y J. L. MORENO, *Estado y Sociedad en el Pensamiento Nacional*, Buenos Aires, Editorial Cántaro, 1989.

(67) BRUNNER, J. (1990), *op. cit.*, p. 55.

### 3.1. Las cifras que cuentan las preferencias de los agentes de la educación superior latinoamericana (antes y después de 1950)

El proyecto de investigación llevado a cabo por expertos de la UNESCO/CEPAL/PNUD sobre «Desarrollo y Educación en América Latina» constituye un aporte sustantivo cuando se aspira reconstruir las preferencias de los agentes sociales interactuando en un contexto social que satisface diversos intereses (económicos y políticos particularmente). Las cifras que se presentan dan cuenta de un conjunto de preferencias heredadas de la tradición decimonónica que hemos descrito más arriba. La «Universidad de los abogados» del siglo pasado se expandió al nuevo siglo, consolidando el estilo organizativo de la Universidad tradicional, aunque al servicio de los sectores medios fundamentalmente, y «masificándose» hacia fines de los setenta. La importancia de la continuidad del estilo organizativo de la «Universidad de los abogados» es bien señalada por Steger cuando afirma que las Universidades de la fase tradicional son las administradoras de una vasta imagen social a la que pertenece el *abogado*, como clase cultural portadora del monopolio de comunicación y unidad espiritual del Estado latinoamericano (68). La Universidad que formó profesionalmente al «abogado» es la misma que formó al *médico*, una Universidad incorporada al ideal «iluminista» del «Estado-docente» respecto de los fines y la función social a los que estaba destinado el futuro profesional.

Con anterioridad a 1950, Medicina era la carrera predilecta para la mayoría de los universitarios inscritos en 10 países de la región —sobre un total de 19 países—; hacia 1975 sólo dos de ellos mantenían esa situación. Además, antes de 1950, los matriculados de ocho países latinoamericanos tenían como primera o segunda preferencia la carrera de Derecho; en cambio, hacia 1975 sólo dos países mantenían tal predilección.

Con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial, la distribución de las preferencias en la elección de las carreras universitarias en algunos países latinoamericanos cambió significativamente, como puede observarse en el cuadro 1.

Hacia 1975, las *ciencias sociales* lideraban las tendencias cuantitativas de los matriculados en 10 países de la región; en cambio, en cuanto a egresados se refiere, sólo figuraban en los primeros puestos de cuatro países (este área aparece más afectado por la deserción estudiantil, en comparación con el resto). Una de las interpretaciones dadas a este fenómeno es la débil definición ocupacional que tienen varias de las carreras que integran las ciencias sociales; por lo cual, ante una oportunidad laboral, los estudiantes tienden a abandonar la Universidad. En el extremo opuesto, figuran las *ciencias médicas*, que ocupan las primeras posiciones de matriculados sólo en dos países de la región; en cambio, respecto al total de egresados, lideran la posición en seis países latinoamericanos (en esta tendencia incide el alto nivel de egresados de las carreras cortas que componen el área).

---

(68) STEGER, H.-A. (1974), *op. cit.*, pp. 290-292.

## CUADRO I

*Distribución porcentual de la matrícula superior, por área de estudio, en algunos de los países latinoamericanos (1950-1970) (69)*

Años/Facultad	Años	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Cs. Sociales	Cs. Naturales	Ingeniería	Medicina	Agricultura	Otras	TOTAL
Argentina	1955	2,6	0,2	4,8	26,8	19,1	3,2	12,9	28,9	1,5	—	100
	1960	7,5	1,4	6,4	22,2	16,9	3,7	14,5	25,6	1,8	—	100
	1970	11,0	11,3	6,9	13,3	32,2	3,7	13,8	15,0	4,2	1,9	100
Brasil	1954	0,4	17,7	4,8	27,2	8,8	0,6	11,2	26,3	2,9	0,1	100
	1960	10,2	5,8	5,0	25,1	15,0	3,6	11,6	20,8	2,9	—	100
	1970	16,1	6,4	3,4	16,6	21,5	9,6	11,2	12,8	2,4	—	100
Colombia	1950	2,7	0,7	8,6	21,5	2,7	6,0	15,5	36,2	2,9	3,2	100
	1960	4,8	1,6	10,6	17,6	9,9	6,9	23,9	18,1	6,5	0,1	100
	1970	2,6	11,5	5,8	10,3	20,3	2,8	20,3	9,0	6,7	10,7	100
Costa Rica	1961	42,0	25,1	5,6	5,5	10,8	0,6	3,6	5,6	1,2	—	100
	1970	44,8	25,5	2,7	3,2	7,9	—	5,3	5,2	2,9	2,5	100
Cuba	1961	3,6	14,5	2,7	3,1	24,5	5,4	17,5	19,4	5,0	4,3	100
	1970	6,1	4,2	4,4	0,5	5,3	12,3	21,8	33,3	12,1	—	100

(Continúa)



CUADRO 1 (Continuación)

Distribución porcentual de la matrícula superior, por área de estudio, en algunos de los países latinoamericanos (1950-1970)<sup>(69)</sup>

Años/Facultad	Años	Humanidades	Educación	Bellas Artes	Derecho	Cs. Sociales	Cs. Naturales	Ingeniería	Medicina	Agricultura	Otras	TOTAL
Chile	1949	-	25,7	6,7	22,8	2,5	5,0	9,5	21,8	6,0	-	100
	1960	3,8	27,5	5,5	10,8	10,7	4,1	20,4	12,4	4,8	-	100
	1970	1,7	31,2	5,3	3,8	14,7	1,7	26,0	11,7	4,0	-	100
México	1961	3,8	4,8	8,8	13,1	21,6	5,7	19,8	18,9	3,0	0,5	100
	1970	11,8	-	3,8	9,8	25,1	5,3	25,2	15,0	3,4	0,5	100
Panamá	1950	27,9	-	-	40,6	-	6,8	14,6	10,1	-	-	100
	1960	25,6	10,0	6,0	6,0	18,1	16,0	7,0	7,8	3,5	-	100
	1970	15,1	9,6	3,9	6,2	10,1	14,9	4,8	6,8	1,4	-	100
Perú	1959	17,0	6,3	0,6	11,2	15,6	18,0	12,9	14,7	3,7	-	100
	1965	7,8	48,6	0,9	5,8	14,6	4,3	7,0	6,8	4,2	-	100
	1971	9,1	43,3	2,3	5,0	16,3	3,3	8,9	6,1	5,7	3,0	100

(69) Fuente: UNESCO (1975): *Statistical Yearbook*. París, Cuadro 5.2, p. 270. Citado en UNESCO/CEPAL/PNUD (1981): *Desarrollo y Educación en América Latina. Síntesis General*, vol. 3, Buenos Aires, Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, pp. 40-41.

En el caso de América Latina, fueron los diplomas universitarios los que favorecieron el ascenso de las capas medias al escenario de la política nacional, la dirección civil y la construcción de un tipo de hegemonía en los campos intelectual y cultural de la nación, así como al ejercicio de profesiones independientes en mercados ocupacionales no expandidos. No obstante, estas razones históricas no permiten explicar la explosión en la matrícula de fines de los setenta que generó una *super-producción* de diplomados, con la consecuente devaluación de las credenciales universitarias.

La enorme expansión de la matrícula universitaria sin un incremento paralelo en las posiciones sociales de la cúpula (como las que desempeñaban en el pasado los egresados) promovió un tipo de análisis sobre *la falta de correlación entre la esfera educativa-universitaria y la esfera económica*. Este análisis pone de relieve la contradicción entre los niveles y tipos de formación y las necesidades de la estructura económica y social. Se atribuye esta contradicción a que, tradicionalmente, la Universidad tuvo a su cargo la formación de élites y la socialización para posiciones de poder; al masificarse, las estructuras organizativas operan a través de diversos mecanismos selectivos de los egresados conforme a pautas meritocráticas incompatibles con la preservación de las posiciones claves para los grupos que ya están instalados en ellas.

### 3.2. Coincidencias entre las tendencias del desarrollo de la educación superior europea y de la latinoamericana

La matrícula universitaria en varios países europeos entre 1913 y 1934 se concentraba en torno a las clásicas dos Facultades de Medicina y Derecho. El caso de Bélgica constituye una excepción a esta regla, ya que la combinación de ambos porcentajes da como resultado menos del 40 por 100 del total. En cinco países (Dinamarca, Alemania, Holanda, Suiza y Yugoslavia), ambos porcentajes suman entre un 40 y un 49 por 100, mientras que en Checoslovaquia y Francia los porcentajes superan el 50 por 100. Holanda es el único caso en el que la tendencia de la matrícula de ambas Facultades fue decreciente entre 1913 y 1933. En dicho período, Francia mantuvo un porcentaje de inscritos en Leyes y en Medicina que osciló entre el 65 y el 62 por 100, respectivamente; en otros países europeos, la combinación de ambos porcentajes fue incrementándose, tal como lo muestra el cuadro 2.

Durante ese período, la expansión de la educación superior europea respondió débilmente a las demandas del desarrollo económico, intelectual y científico, e incluso a las del crecimiento del sector «servicios». Por el contrario, la matrícula europea se diferenció considerablemente respecto de la distribución de la matrícula de las Universidades norteamericanas, aunque fue coincidente con las tendencias cuantitativas latinoamericanas por su concentración en torno a las profesiones tradicionales. En las primeras décadas de este siglo, los saberes europeos prevaletentes promovían el entrenamiento en Medicina, Leyes y la enseñanza de las materias del secundario. Otras especialidades como las Ciencias Sociales, la Psicología y ramas científicas o tecnológicas tuvieron mayor presencia con

CUADRO 2

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Bélgica	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Artes (1) Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	17,1	13,4	-	12,0	26,8	31,0	- 100
1925	22,7	10,0	-	14,6	26,2	26,6	- 100
1930	21,4	12,8	-	17,8	30,5	17,6	- 100
1933	25,0	12,4	-	22,0	24,7	15,9	- 100
1951	29,2	18,1	17,6	11,3	7,5	16,1	- 100
1958	19,0	6,6	17,7	27,1	7,0	22,4	- 100
Checoslovaq.	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Artes (1) Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	14,4	24,6	-	-	14,1	47,0	- 100
1925	17,3	25,4	-	-	10,0	47,5	- 100
1930	18,6	29,7	-	-	9,1	42,6	- 100
1933	27,1	33,1	-	-	9,5	30,5	- 100
1958	11,6	2,4	10,2	27,9	2,1	45,8	- 100
Dinamarca	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	36,2	37,5	-	19,4	7,2	-	- 100
1925	21,4	21,2	-	15,5	7,2	34,8	- 100
1930	21,0	19,0	-	17,5	7,1	35,6	- 100
1933	22,6	19,5	-	14,0	5,6	38,2	- 100
1951	21,2	13,5	21,8	19,7	5,9	17,6	0,3 100
1958	15,7	5,9	15,0	42,4	5,7	14,6	0,7 100

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Francia	Medicina	Derecho (3)	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	21,7	44,1	-	16,8	17,5	-	- 100
1925	23,1	35,4	-	19,0	22,6	-	- 100
1930	24,5	29,5	-	25,5	20,5	-	- 100
1933	32,3	29,6	-	18,7	19,4	-	- 100
1951	26,1	27,7	-	26,2	19,9	-	- 100
1958	18,2	16,5	-	27,7	35,1	-	2,5 100
Alemania	Medicina	Derecho (4)	Ciencias Sociales (4)	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	26,3	14,5	-	21,2	13,9	24,1	- 100
1925	11,8	22,0	-	13,4	14,4	38,4	- 100
1930	22,5	16,8	-	23,4	14,1	23,2	- 100
1933	27,7	16,1	-	20,0	13,2	23,3	- 100
1951	30,9	14,8	-	18,4	13,9	22,2	- 100
1958	14,2	11,5	12,5	26,6	14,2	21,4	- 100
Gran Bretaña	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades (5)	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1925-6	21,0	-	-	50,9	18,1	10,0	- 100
1930-1	21,2	-	-	52,8	16,8	9,2	- 100
1933-4	23,9	-	-	49,7	17,5	8,9	- 100
1956-7	17,4	-	-	43,1	22,2	17,3	- 100

(Continúa)

CUADRO 2 (Continuación)

Porcentaje de estudiantes matriculados por Facultades en algunos países europeos (1913-1958) (70)

Holanda	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	35,1	18,5	-	6,8	10,0	29,8	- 100
1925	29,4	14,6	-	21,6	15,9	18,5	- 100
1930	28,7	16,1	-	13,6	15,8	26,1	- 100
1933	29,4	14,8	-	13,2	16,3	26,3	- 100
1951	25,3	11,7	12,6	11,7	15,5	23,7	- 100
1958	18,5	7,4	17,7	19,6	13,9	22,9	- 100
Suiza	Medicina	Derecho	Ciencias Sociales	Humanidades (6)	Ciencias	Tecnología (2)	Otros/ TOTAL
1913	22,3	18,6	-	39,9	-	19,2	- 100
1925	21,7	20,2	-	17,1	16,8	24,2	- 100
1930	20,6	25,9	-	20,1	14,5	18,9	- 100
1933	21,5	24,1	-	22,3	14,6	17,5	- 100
1951	19,9	23,6	-	19,4	16,0	21,1	- 100
1958	19,2	8,8	12,8	26,5	16,9	15,5	0,2 100

(1) Incluye Humanidades, Educación y Artes.

(2) Incluye Ingeniería y Agricultura.

(3) Incluye Ciencias Sociales.

(4) Incluye algunas carreras de Ciencias Sociales.

(5) Incluye Leyes y Ciencias Sociales.

(6) En 1913 incluye Ciencias.

(70) Fuente: BEN-DAVID, J. (1966), *op. cit.*, pp. 466-467.

posterioridad a la II Guerra Mundial. En cambio, en los Estados Unidos, el crecimiento de la educación superior se llevó a cabo a través de un intenso proceso de *diferenciación*. Campos ocupacionales e intelectuales que en el sistema europeo quedaban fuera del circuito universitario, en Estados Unidos, con anterioridad a la I Guerra Mundial, se convirtieron en campos académicos. Los graduados de los *colleges* americanos en las primeras décadas de nuestro siglo representaban un conjunto bien heterogéneo de intereses y objetivos asociados a la diversidad de sus campos académicos (71), y por tanto, su actuación social fue menos «cohesionada» como grupo intelectual demandante, en comparación con la de los grupos europeo y latinoamericano (72).

Varios han sido los factores que incidieron en el crecimiento de la educación superior y, en consecuencia, en el potencial tamaño de los grupos profesionales que constituyeron el referente empírico del estilo organizativo «profesionalizante». Por un lado, tanto en el caso latinoamericano como en el europeo, el sistema universitario desde sus orígenes acompañó el proceso de burocratización impartiendo la formación de aquella enseñanza más necesaria para la *burocracia moderna*: la enseñanza de las especialidades. Al decir de Weber «lo que en el pasado fue la prueba del linaje como base de paridad y de legitimidad, y allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa, como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el *diploma o título habilitante*». (73)

Por otro lado, la existencia, o no, de canales alternativos para que se produjera la movilidad social en forma independiente de la adquisición del diploma universitario y, obviamente, el tamaño de la estructura ocupacional (74) —el cual estaba directamente vinculado al *carácter jerárquico* (sociedades del tipo tradicional-feudal como en Japón) o al *igualitario* (sociedades industrializadas como las de Gran Bretaña o Estados Unidos) del sistema de estratificación social—, también fueron factores condicionantes de la expansión profesional contemporánea.

---

(71) BEN-DAVID, J. (1966), *op. cit.*, p. 467.

(72) Sobre la particular historia de los movimientos estudiantiles europeo, norteamericano y latinoamericano puede consultarse ALTBACH, Ph. (ed.) (1991): *Student political activism*, New York, Greenwood Press.

(73) WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica.

(74) En los casos particulares de Argentina y Uruguay, los egresados en el último período aquí presentado han mantenido de forma constante un porcentaje bajo respecto al porcentaje de matriculados. En esta tendencia influyen tanto las características del ingreso universitario abierto, con selección interna, como las del mercado de trabajo. La matriculación universitaria se produce, en muchos casos, como consecuencia de la dificultad para encontrar empleo; una vez que los jóvenes logran integrarse en el mercado de trabajo, se produce la deserción. Véase el artículo de GRACIARENA, J. (1969): «Algunas hipótesis sobre la deserción y el retraso en los estudios universitarios en Uruguay», *Revista Mexicana de Sociología*, 31 (4).

## A MODO DE COROLARIO FINAL

De los viejos saberes de la cultura helenística o humanística (integrados, totales, no escindidos) asistimos a la institucionalización y la canonización (al decir de Nakayama) de los *saberes especializados* del Medioevo (el Derecho canónico y el civil, la Medicina, la Teología), las disciplinas investigadoras del siglo XIX y las ciencias positivas del siglo XX.

Se trata de una *historia de las Universidades, de los estilos organizativos que dan cuenta de una historia de las diversidades, de las especialidades y particularidades no sólo geográficas o temporales, sino también, y fundamentalmente, culturales.*

Señalamos que el saber medieval dominante se distinguió por la *racionalidad cristiana, el formalismo verbalista*, el criterio de autoridad fundado en el *verbo de Dios, la palabra escrita —el libro—*, como única fuente de adquisición del conocimiento, y la *memorización-repetición*, como método para aprender dichos conocimientos. Los intelectuales de antaño no podían entregarse más que a sus profesiones de teólogos o filósofos: sus ocupaciones estaban reñidas con otros «oficios», tales como la paternidad.

Seis siglos después, los investigadores y profesores de la «Universidad del saber» no tenían otro oficio más que el de su «torre de marfil». La Universidad que configuró y acompañó a estos investigadores se propuso buscar *la más pura y elevada forma del conocimiento*, para lo cual se necesitaba *libertad absoluta para enseñar y aprender* en el contexto de un *Estado-espiritual controlador y disciplinado*. El paradigma del saber investigador fue el de las «disciplinas» como un conjunto de acciones de aprendizaje calculadas y planeadas específicamente para conseguir esos fines, como recursos técnicos que persiguen la formación racional y consisten en un *adiestramiento* con vistas al desarrollo de una *habilidad mecanizada* por medio de la *práctica* y que apela a motivos de carácter *ético*, presupone el deber y la *escrupulosidad*. (75)

Entre tanto, los «abogados» latinoamericanos ejercían su profesión adornada por el prestigio que les daba la posesión de una *cátedra* (sin birrete y sin anillo) universitaria. Los abogados siguieron apelando a símbolos de *poder* y *status* para satisfacer el papel social que históricamente heredaron —al decir de Gramsci—, el de los *intelectuales tradicionales*.

Los intelectuales nipones fueron los agentes fundamentales de las Universidades imperiales, *técnicos y profesionales, científicos y funcionarios públicos, burócratas y militares* (todas, funciones sociales promovidas por los conocimientos que se producían en ese tipo de Universidad). Las Universidades imperiales no persiguieron el saber por el saber en sí, ni tampoco fue la docencia su cometido final. Se configuraron como instituciones en las que las ciencias aplicadas y las ciencias básicas

---

(75) Citado en WEBER, M. (1979): *Economía y Sociedad*. Fondo de Cultura Económica, p. 883.

formaban parte de una única «ciencia fundamental», para que el Estado imperial de la primera mitad del siglo desarrollara las industrias, el comercio, las comunicaciones, las fuerzas armadas y la educación.

Al asumir las tareas de la Iglesia y del taller medievales, la Universidad adoptó inevitablemente los métodos de ambos sectores. Del taller tomó el sistema de pupilaje, que convocaba, junto al maestro, varias docenas de aprendices que se formaban por imitación directa; de la Iglesia tomó el sermón o la lectura y la explicación del texto sagrado, que debía ser de viva voz, porque la escasez de libros los hacía prohibitivos.

En el presente —aunque los gobiernos y los precios puedan prohibir los libros—, la escena universitaria del «profesor dictando clases para un auditorio de copistas manuales» que aprenden que el conocimiento mana de la boca de una sola autoridad, que *saber es repetir*, que el conocimiento no se descubre ni se discute, sino que se *dicta*, nos sugiere que las Universidades están yendo hacia el pasado del que vienen.

Siempre existen las honrosas excepciones que evitan caer en generalizaciones desmoralizantes; sin embargo, reorientando nuestro interés hacia las prácticas universitarias latinoamericanas, sólo nos resta decir que «el lugar que una sociedad asigna a sus Universidades coincide misteriosamente con el que ella misma ocupa en el mundo». (76)

---

(76) BRITTO GARCÍA, L. (1990): «Dime cómo enseñas y te diré quién eres». *Nueva Sociedad*, 107, mayo-junio, p. 78.