

# CONFIGURACIONES Y CARACTERÍSTICAS ACTUALES DE LA UNIVERSIDAD EN RELACIÓN A LOS MODELOS TRADICIONALES

Apaza Sembinelli, María Fernanda  
FEEyE - UNC  
[ferapaza@yahoo.com.ar](mailto:ferapaza@yahoo.com.ar)

Desde hace un par de décadas, se están produciendo grandes transformaciones en los sistemas organizativos de las universidades de todo el mundo, es decir, cómo deben funcionar los sistemas de educación superior y, consecuentemente, sobre cómo han de ser las formas de gobierno y gestión de las universidades.

Las reformas actuales y sus reformulaciones dan cuenta de un proceso socio- histórico que no se puede desconocer. Hasta los años cincuenta, las universidades se caracterizaron por su correspondencia con alguno de los modelos o estilos de universidad que describe Bricall (2000).

Uno de los aspectos que se trata en la presente investigación es indagar cuánto de esos modelos están presentes en los modos de gobernabilidad, toma de decisiones y gestión de dos unidades académicas.

Tema que cobra cada vez mayor vigencia por múltiples razones, entre ellas, las dificultades que se observan tanto por parte del Estado para establecer nuevas modalidades de interacción con las instituciones, como las que tienen las mismas organizaciones de educación superior para organizarse de modo tal que puedan llevar a la práctica su misión, propósitos y objetivos con legitimidad.

## LOS MODELOS UNIVERSITARIOS TRADICIONALES

Fue a principios del siglo XIX cuando tuvo lugar el gran cambio de la universidad medieval a la universidad moderna. En ese momento aparecieron tres modelos de universidades con organizaciones diferentes que constituyen las bases de la universidad de aquel siglo en sus modelos alemán humboldtiano, francés o napoleónico y anglosajón.

1. **EL MODELO ALEMÁN**, también llamado humboldtiano, se organizó mediante instituciones públicas, con profesores funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. En ella, el objetivo era formar personas con amplios conocimientos, no necesariamente relacionadas con las demandas de la sociedad o del mercado laboral.

*Los supuestos que se imbrican y complementan mutuamente, a saber:*

1º) **la concepción de la idea de la universidad como imagen o reflejo de la ciencia**; por lo tanto *docencia e investigación* comenzaron a formar –desde entonces– una indiscernible unidad

en la tradición universitaria alemana, aunque, realmente, en cuanto enseñanza científica, la auténtica y determinante función de aquel binomio recaía primordialmente sobre la *investigación*.

Estudiar o investigar es hacer ciencia y hacer ciencia, en el fondo, es cultivar asimismo la filosofía, valga decir, un saber o conocimiento dotado de unidad y totalidad... arrancado “de la profundidad del espíritu”. De allí que Humboldt señale expresamente: “*Si en los centros científicos impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será preciso velar ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones no faltará ni la unidad ni la totalidad, lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico*”.

Mas para darle vida y existencia a tal método científico –como genuino baluarte potenciador de los centros o establecimientos científicos superiores–, el Estado no sólo debía asegurarse de la riqueza, fuerza y variedad de las energías intelectuales de sus integrantes –seleccionando cuidadosamente a los hombres que allí se agruparían– sino también proporcionándoles una absoluta y perfecta libertad para realizar sus trabajos. En tal sentido, como aquellos centros “sólo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia, los principios imperantes dentro de ellos deben ser la soledad y la libertad”. *Soledad*, entendida como condición de posibilidad para desarrollar con completa autonomía el encuentro del espíritu consigo mismo en la ardua y agónica lucha de enfrentarse con la verdad; y *libertad*, en cuanto garantía para que los frutos de semejante encuentro no fueran entorpecidos, coartados, o negados por la injerencia del Estado.

En tal sentido –con claras y hasta duras palabras– Humboldt no temió señalar con absoluta franqueza las fronteras que debía respetar el Estado si quería, realmente, erigir un verdadero establecimiento científico que fuese un modelo para la Alemania que soñaba construir Federico Guillermo III. Como segundo supuesto predominante:

2º) **su exclusiva finalidad científica**, separada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella. La formación científica y la praxis profesional quedaban, de tal manera, diferenciadas y aun divorciadas entre sí, lo que, en última instancia, convertía a la universidad en una institución que, si bien debía atender a los fines utilitarios que el Estado esperaba de ella, requería no obstante preservar enérgicamente la independencia de sus funciones frente a cualquier exacerbada injerencia que aquél pretendiese ejercer en sus planes de estudio o en la libre actividad de quienes, dentro de su seno, debían investigar y enseñar con una indisoluble unidad de propósitos.

La universidad –siendo la imagen del *intelecto* o *razón*– vendría a ser por ello la expresión realizada de una autoconciencia creadora. Su organización y sus fines, paralelamente, deberían reflejar las operaciones y metas que el propio *intelecto* o *razón* se proponían para alcanzar el más elevado conocimiento a través de su génesis y desarrollo.

Lo que así quedaba taxativamente separado era la *ciencia* de la *profesión*. Un establecimiento de enseñanza superior, en tal sentido, debía dedicarse exclusivamente a la *ciencia*, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, etc.) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones.

La idea que sustentaba el modelo (heredada del idealismo alemán del siglo XVIII) era que una sociedad con personas formadas científicamente sería capaz de hacer avanzar al conjunto de la sociedad en sus facetas sociales, culturales y económicas. De hecho fue así durante más de un siglo, y las universidades alemanas ayudaron no poco a convertir al país en una potencia científica y económica.

2. **EL MODELO FRANCÉS**, también llamado napoleónico, tuvo por objetivo formar a los profesionales que necesitaba el Estado- nación burocrático recién organizado por la Francia napoleónica. Las universidades se convirtieron en parte de la administración del Estado para formar a los profesionales que ese mismo Estado necesitaba. Los profesores se harían funcionarios públicos, servidores del Estado y forman parte de cuerpos nacionales de funcionarios. La autonomía institucional es inexistente ya que los objetivos de las instituciones y los programas de estudio tienen un carácter nacional. Sin embargo, el poder del profesorado de rango superior es relevante dado su carácter de casta nacional de elevado prestigio, lo que le permite influir notablemente en la elaboración de los programas y en la definición de las políticas universitarias. Las instituciones estarían al servicio del Estado más que al de la sociedad. El modelo, exportado a otros países del sur de Europa, tuvo éxito también para la consolidación de las estructuras del Estado liberal. El énfasis estaba dado en la docencia, por sobre la investigación.

El modelo napoleónico es uno de los ejemplos más antiguos de utilización por el Estado de la universidad como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución y de la designación del personal académico y de una legislación que garantice una repartición equitativa de los recursos nacionales en todo el territorio. En su forma clásica, la universidad napoleónica es el instrumento de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración poderosa.

3. **EL MODELO ANGLOSAJÓN**, al contrario de los dos anteriores, no convirtió en estatales a las universidades, manteniendo el estatuto de instituciones privadas que todas las universidades europeas tenían hasta principios del siglo XIX. Posee dos versiones algo diferentes, la británica y la norteamericana. Por un lado, en el Reino Unido (con sólo seis universidades al principio del XIX) el Estado no intervino en las universidades respetando sus características medievales, lo que explica que las universidades “públicas” británicas, irlandesas y canadienses sigan siendo jurídicamente instituciones privadas. Cuando la Revolución Industrial generó la necesidad de más

cuadros educados, ciudadanos notables y autoridades municipales crearon las llamadas universidades “cívicas” que se extienden por el Reino Unido durante el siglo XIX. La tradición de las viejas universidades y el proceso de creación de estas nuevas universidades hace que desde el principio se creen Consejos de Gobierno de las universidades formados o académicos (de hecho por los ciudadanos que habían promovido las universidades). Estos Consejos presididos por el *Chancellor*, nombran al *Vice-chancellor* en el que se delegan todas las decisiones de gestión directa de las instituciones. Por otro lado, estos Consejos fueron siempre respetuosos con la libertad académica y tradicionalmente no han interferido con los aspectos de funcionamiento académico de las instituciones. Las universidades británicas nunca han dejado de ser autónomas, porque formalmente siempre han sido instituciones privadas.

Harvard, la primera universidad norteamericana también fue fundada por iniciativa de la comunidad y desde el primer momento fue una institución independiente bajo los auspicios de un Consejo de Regentes que estaba formado por miembros de la comunidad que no eran académicos. Todas las viejas universidades norteamericanas fueron creadas bajo este modelo. Son las que constituyen el conjunto más selecto de las actuales universidades “privadas” norteamericanas (por cierto, privadas en el sentido de que no son estatales, aunque de hecho se trata en su mayoría de universidades de propiedad social). Cuando en el siglo XIX los gobiernos de los estados deciden también crear universidades para promover el desarrollo económico de sus estados lo hicieron bajo el mismo modelo. Para garantizar su independencia, incluso se les donaron grandes extensiones de terreno a fin de que tuvieran recursos propios para su funcionamiento. La propiedad social de la universidad se garantizaba a través del nombramiento de un Consejo de *Trustees* constituido por ciudadanos no académicos. La libertad académica se garantizaba mediante la concesión de un privilegio poco frecuente en aquella sociedad: el derecho a un puesto de trabajo de por vida (el *tenure*). El modelo norteamericano se caracterizó casi desde su origen por una mayor apertura a las demandas sociales y por una organización empresarial de las estructuras internas.

En el modelo anglosajón, el poder radica fundamentalmente en las instituciones como tales. El poder que los gobiernos ejercen sobre las universidades públicas ha sido tradicionalmente débil, dedicándose a su financiación y a establecer criterios muy generales sobre las políticas del sistema de educación superior. Por otra parte, las instituciones, ejerciendo su autonomía, deciden sobre los aspectos académicos y financieros, para lo que necesitan organizarse internamente de un modo gerencial. Son instituciones donde el liderazgo ha sido ejercido, y en donde los cargos académicos de cualquier nivel han sido habitualmente nombrados desde arriba y no elegidos por los académicos. En estas universidades, el poder interno de los académicos como tales ha sido tradicionalmente débil. La especial idiosincrasia de la profesión académica es tenida en cuenta a través de órganos consultivos que suelen marcar las líneas maestras de los procesos de enseñanza y de investigación. Por el contrario, en el modelo

europeo-continenta, el poder del Estado sobre la educación superior ha sido tradicionalmente muy grande, controlando las finanzas, los programas docentes y el nombramiento del profesorado estable que suele tener la condición de funcionario público. La autonomía institucional, o no ha existido, o se ha reducido al mero respeto de la libertad académica. Por otro lado, en estos sistemas la oligarquía académica (aquellos académicos que ocupan la parte más elevada de la pirámide) posee un gran poder dentro de la institución. Su poder para influir en los círculos gubernamentales es también elevado, siendo ellos los que de algún modo han diseñado gran parte de las políticas universitarias.

Los tres modelos de universidades que surgen en los inicios del siglo XIX, han ido entremezclando sus características con el paso del tiempo.

## **EL MODELO LATINOAMERICANO**

América Latina inició durante el siglo XX, a partir de la Reforma de Córdoba de 1918, un modelo específico de universidad caracterizado por la autonomía de sus instituciones públicas, un marco de gestión basado en la modalidad de co gobierno, la presencia destacada de la educación monopólica pública, la gratuidad de su acceso, una estructura corporativista de gestión en su interior y un rol del Estado orientado al suministro de los recursos financieros.

El modelo dominante en Latinoamérica se asemeja en lo fundamental al napoleónico, y está concebido para dar respuesta a las necesidades de un mercado laboral caracterizado por:

- Profesiones bien definidas, con escasa intercomunicación, con competencias profesionales claras, y, en muchos casos, hasta legalmente fijadas. La escasa intercomunicación que las profesiones tienen entre ellas, hace que las competencias requeridas sean siempre específicas y relacionadas con un aspecto concreto del mundo laboral.
- Profesiones estables, cuyas exigencias de competencia profesional apenas cambian a lo largo de la vida profesional. El sistema de educación superior, y de alguna manera el del conjunto del sistema educativo, daba respuesta a estas necesidades específicas del mercado laboral. La palabra «licenciado», de tanto arraigo en nuestros sistemas universitarios, representa bien ese sentido que se le ha dado a la universidad como otorgadora de licencias para ejercer las profesiones. Lógicamente, si se trataba de formar para profesiones que además iban a ser estables durante mucho tiempo, las universidades formaban enseñando el estado del arte en cada profesión.

Todos los conocimientos que podían ser necesarios para ejercerla debían ser inculcados en los jóvenes estudiantes. La hipótesis era que todo lo que no se aprendía en la universidad ya no se iba a aprender después. Los profesores, actores principales del proceso educativo, debían procurar que los estudiantes aprendieran el máximo de conocimientos específicos que fueran a ser necesarios en la vida laboral, pero, sobre todo, que los profesores deberían garantizar que

ningún estudiante que obtuviera el título académico (que igualmente era el profesional) careciera de esos conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la profesión. La universidad y el profesor eran –y siguen siendo– garantes de que los graduados tengan la competencia profesional necesaria. Las universidades no sólo dan la habilitación académica sino también la profesional, al contrario de lo que sucede en el mundo anglosajón, en el que la habilitación para el ejercicio profesional la otorgan los gremios profesionales y no las universidades. Este es un hecho relevante que actualmente es centro de reformulaciones, y que supondría una auténtica revolución en el modelo tradicional de las universidades.

El movimiento de Córdoba fue, por sus características y repercusiones, el que recogió y expresó con mayor vigor lo que vendría a ser un nuevo ideario o, si se quiere, un verdadero modelo para la institución universitaria latinoamericana. Pronto las directrices y ecos de aquel movimiento se extendieron a las otras instituciones universitarias argentinas, trascendiendo incluso las fronteras del país, hasta convertirse en una verdadera causa latinoamericana.

Los “viejos moldes” se resquebrajaban. Se trataba de una crisis que afectaba los pilares fundamentales que sostenían la prevaleciente concepción del mundo ahora cuestionada y a punto de desmoronarse por el estallido de la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la revolución bolchevique y el papel predominante que empezaban a desempeñar los Estados Unidos en el escenario del planeta. Europa, hasta entonces hegemónica en todos los órdenes, parecía debilitada y caduca. Su vieja cultura había perdido el encanto y la indiscutida solidez que antaño exhibía. Dentro de este marco y apoyada por el gobierno radical de Hipólito Irigoyen la emergente clase media argentina ve a las universidades como reductos dominados por la vieja oligarquía, el clero y la incipiente fuerza del capitalismo, lo cual contrariaba todo propósito de instaurar un orden más abierto y democrático que preservara a Latinoamérica de los peligros que habían precipitado a Europa en la hecatombe bélica.

El eje vertebrador del movimiento de Córdoba se fue centrando en una obvia y decidida preocupación social –cívica, política y ética– que, al par de transmitirle un hondo entusiasmo, le prestaba un soporte de autenticidad y una indudable proyección en todo el ámbito de nuestro continente. La universidad se concebía, de tal manera, como una herramienta o instrumento del cambio social. Su función primordial, si bien era formar al estudiante, exigía que en semejante formación se inyectasen los gérmenes y motivaciones que hicieran de ese estudiante un agente que actuara dinámicamente sobre su sociedad para transformarla.

Mas para cumplir semejante finalidad social –y, en el fondo, revolucionaria– la universidad requería, sin ningún género de dudas, gozar de una plena *autonomía* que le permitiera ejercitar sin restricciones sus fundamentales cometidos. Por eso, en su heterogéneo y a veces impreciso contenido, aquella *autonomía* implicaba un abigarrado universo de significaciones identificadas vagamente con la noción de una absoluta *libertad*. Tal *libertad* correspondía o se aplicaba al

derecho que se le debía otorgar a la universidad para elegir sus propias autoridades a fin de que éstas gobernasen la institución sin injerencia alguna del Estado; para designar a sus profesores y para que éstos pudieran formular los planes de estudio y ejercer la docencia sin ninguna traba; para que la universidad administrara los fondos que le suministraba el gobierno u obtuviese por su cuenta; y, finalmente, para que su recinto territorial gozara de una absoluta privacidad –o, si se quiere, de una inviolabilidad– frente a cualquier acción de inspección o vigilancia que pretendiera efectuar toda instancia ajena a ella, incluyendo por supuesto al propio Estado.

La *autonomía* era, en el fondo, una *soberanía*. La universidad quedaba convertida, prácticamente, en un Estado dentro del Estado. En cuanto *soberana*, ella constituía una suerte de *república democrática* donde sus integrantes –como ciudadanos de ella que eran– debían designar sus propios gobernantes mediante una elección popular y directa. Profesores y estudiantes quedaban así transformados en *ciudadanos universitarios* valga decir, en miembros del *pueblo universitario*– al cual pertenecían junto con los egresados, a quienes se les consideraba “*discípulos aprobados*”.

La analogía mediante la cual se identificaba la universidad con una *república soberana* – cuyo gobierno debía ser elegido por los ciudadanos que constituían el *demos* o *pueblo universitario*– se hallaba plasmada, con perfecta nitidez, desde el propio *Manifiesto* con que se había iniciado el movimiento de Córdoba.

Pero de la anterior *analogía con la república* se deriva otro hecho que ha sido de crucial importancia para el desarrollo del modelo universitario latinoamericano: es la constitución del *co-gobierno universitario*.

Como incuestionables méritos, aparte de los ya mencionados, cabe mencionar: la libertad académica que impuso en la enseñanza e investigación científicas frente al dogmatismo y oscurantismo imperantes; la renovación de los métodos docentes –incluyendo la enseñanza activa y experimental– frente a la esterilizante enseñanza libresca, repetitiva y memorística, que existía hasta entonces; la asistencia libre de los estudiantes –como oportunidad para aquellos que por razones económicas o de trabajo no podían asistir regularmente a las clases– y que, en verdad, prelude en cierto modo la actual “universidad abierta”; y, por último, al menos por lo que significa como principio y criterio para la selección del profesorado, los concursos de oposición y la periodicidad de las cátedras. Asimismo considerada desde una perspectiva de estricta justicia social– la gratuidad de la enseñanza a nivel universitario es un postulado que responde a una dramática realidad socio-económica y cuyos beneficios no pueden ni deben negarse a los numerosos y sufridos estudiantes que provienen de las clases pobres y más necesitadas de todos nuestros países.

Muchos estudiosos observan, asimismo, que su estructura académica repite y reitera, sin modificaciones importantes o significativas, las bases y formas sustancializadas que servían de

sostén y diseño a la universidad medieval. En este sentido, la reforma de Córdoba, así como el modelo universitario que desde entonces se impuso en el ámbito latinoamericano, son profundamente tradicionalistas y escasamente innovadores.

## CONCLUSIONES PARCIALES PROVISORIAS

Durante los años ochenta y noventa se han producido cambios trascendentales en las formas de gobierno y gestión de las universidades occidentales. El *supuesto humboldtiano*, el *napoleónico* y *anglosajón*, como así también el que identificaba a la universidad con una *república democrática* y *soberana*, están siendo cuestionados y relativizados por la realidad de nuestra época, por el cambio de contextos, por las condiciones históricas que ya no les otorgan validez.

Si nuestro análisis se ha reducido al examen de los modelos institucionales representados por las universidades del medioevo, la alemana del siglo XIX y la que se desarrolló en Latinoamérica a partir del movimiento de Córdoba, ello se ha debido fundamentalmente a dos razones.

En primer lugar porque la mayoría de las universidades de Occidente se originaron o tuvieron su inmediata inspiración en las Universidades de París y de Bolonia, cuyos modelos institucionales (así como sus respectivos *supuestos histórico-filosóficos*) fueron adoptados tácita o expresamente por sus herederas.

Pero, en segundo lugar, porque el propio modelo institucional al que se intenta aproximarse ha recibido indefectiblemente influencias de las tradiciones expuestas.

Ahora bien, qué de ellos ha tomado cada unidad académica para sus políticas de gestión en los procesos de toma de decisiones referidos a la dimensión administrativa, académica y tecnológica, y cómo ha resignificado y reformado tal legado histórico, en lo referido a sus formas de organización y legitimidad, es un aspecto del que intentará dar cuenta este proyecto, en el marco de metodologías cualitativas.

## BIBLIOGRAFIA

BRICALL, J. (2000) *Informe Universidad 2000*. Recuperado el 20 de julio de 2006 de: [http://intra.pre.gva.es/convera/docpdf\\_castellano/monografias/bricall2000.pdf](http://intra.pre.gva.es/convera/docpdf_castellano/monografias/bricall2000.pdf)

BUCHBINDER, P. (2005) *Historia de las Universidades Argentinas*, Buenos aires, Ed. Sudamericana.

GINÉS MORA, J. (2006) *El gobierno de las universidades: en búsqueda de una adecuada combinación de autonomía y eficiencia*. Recuperado el 02 de julio de 2006 de: [www.universia.pr/pdf/unescogestion/AutonomiaEspana.pdf](http://www.universia.pr/pdf/unescogestion/AutonomiaEspana.pdf) -

GINÉS MORA, J. (2006) *La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento*. Recuperado el 03 de agosto de 2006 de: [www.rieoei.org/rie35a01.pdf](http://www.rieoei.org/rie35a01.pdf)

- ICFES (2000) *Bases para una política en materia de educación superior*. Recuperado el 20 de agosto de 2006 de:  
[planeacion.univalle.edu.co/pensarUV/docs/nacional/BasesPoliticlas\\_UniAndes.pdf](http://planeacion.univalle.edu.co/pensarUV/docs/nacional/BasesPoliticlas_UniAndes.pdf)
- RAMA, C. (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, FCE.
- RINESI, E. SOPRANO, G. SUASNÁBAR, C. (2005) *Universidad: reformas y desafíos*, Buenos Aires, Prometeo Libros.
- ROIG, A (1998) *La universidad hacia la democracia*, Mendoza, EDIUNC.
- SAGUIER, E. (2006) *Persistencias, sumisiones y rupturas en la estratificación geopolítica del conocimiento. El caso de la cultura, la investigación y la docencia rioplatenses (1930-1990)* Recuperado el 15 de setiembre de 2006 de: [www.er-saguiet.org/pdfs/Tomo\\_01/0-CUL-08.pdf](http://www.er-saguiet.org/pdfs/Tomo_01/0-CUL-08.pdf)
- SOTA NADAL, J. (2006) *Las reformas en la educación superior en América Latina y el Caribe. Ponencia: "EL SENTIDO DE LA II REFORMA UNIVERSITARIA EN EL PERÚ"*. Recuperado el 20 de setiembre de 2006 de: [www.iesalc.unesco.org.ve/programas/reformas/peru/ref\\_pe\\_sota.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/reformas/peru/ref_pe_sota.pdf)
- VALLENILLA, M. (2006) *El ocaso de las universidades*. Recuperado el 20 de setiembre de 2006 de: [universalia.usb.ve/antiores/universalia14/ocaso\\_universidades.doc](http://universalia.usb.ve/antiores/universalia14/ocaso_universidades.doc)