

EL ESTADO Y LA UNIVERSIDAD:
DE UNA ORILLA A OTRA DEL ATLÁNTICO

Susana Villavicencio* y Patrice Vermeren**

Schelling, en respuesta a Victor Cousin, quien lo había visitado en Munich en 1818 y le había descrito en su correspondencia el éxito de su táctica política, escribe al filósofo francés el 28 de enero de 1819:

Para sentir la gran diferencia entre la posición en la que Ud. se encuentra y aquella en la que estamos nosotros (los alemanes), no tiene sino que tomar su propio ejemplo: entre Uds., ningún profesor, dictando un curso de derecho político, tendría por qué temer a la autoridad, a menos que no se apartara de la línea estrecha de la ciencia. En forma de doctrina, todo es recibido entre nosotros; y aquello que no está marcado en el cono de la ciencia, cualquiera sea la apariencia que pueda darse, es pronto conculcado y arrojado a los pies por la opinión pública, sin que el gobierno tenga necesidad de intervenir. He aquí por qué el sólo punto al que toda la Alemania es sensible, son nuestras universidades (...), son cuerpos verdaderamente representativos, más antiguos y más reales que todos aquellos que vamos a establecer, porque ellos representan la opinión nacional por excelencia, las ideas dominantes, las ideas fundamentales y reguladoras de toda la vida humana. Juzgue, después de esto, si yo podría ser tentado de hacerme elegir diputado (cuando esto pudiera ser hecho), la influencia que me da la ciencia, tan pronto como quiero servirme de ella, siendo comparablemente más vasta, y yendo más lejos que toda influencia que pudiera ejercerse en un cuerpo representativo cualquiera. Aplaudo su resolución de retirarse de la política (al menos por el momento), y que Ud. se dedique enteramente a las investigaciones filosóficas (...). Piense siempre que, adelantado como Ud. está probablemente frente a la totalidad de vuestros compatriotas, en el estudio de las ideas fundamentales, vuestra misión es por la ciencia, que tiene a conquistar para vuestra nación¹.

* Universidad de Buenos Aires.

** Universidad de París 8.

1 Carta de F.W.J. Schelling a Victor Cousin del 28 de enero de 1819, Biblioteca Victor Cousin de la Sorbonne, editada por C. Mauve y P. Vermeren en *Corpus* n. 18-19, París, segundo semestre de 1991, pp. 200-202.

1. EL MODELO ALEMÁN

La lección de Schelling a Victor Cousin está primeramente en la misma línea de sus *Lecciones sobre el método de los estudios académicos*, de 1803:

- El saber es un fin en sí mismo, y no un medio por el cual la acción tendría el lugar de fin, como lo creen aquellos que dicen que la ciencia debe servir a cultivar los campos, a perfeccionar el comercio o a curar los humores corrompidos, o que la geometría enseña a medir los campos, construir casas o dirigir la navegación mercantil, mientras que ella presenta la evidencia más pura, la expresión más objetiva de la razón;
- La universidad es filosófica por excelencia, porque está fundada sobre la “idea de un saber incondicionado en sí, saber que es puro y simplemente uno y en cuyo seno todo saber constituye igualmente uno, de ese saber originario que, ramificándose, no se disocia sino en diversos grados que constituyen la manifestación del mundo ideal, y que se desarrolla en la totalidad del árbol inmenso del conocimiento”²;
- Es necesaria tanto para el profesor como para el estudiante la libertad espiritual y ésta no debe ser limitada a partir de consideraciones no científicas –prudencia del Estado frente a la opinión de los no capacitados o finalidades profesionales de la enseñanza–. Esta concepción de la universidad alemana, que inspira directamente la fundación de la Universidad de Berlín por Wilhem von Humboldt en 1812, define así dos órdenes de autonomía, una autonomía interna y una autonomía externa³.
- La cuestión de la autonomía interna es aquella de la relación entre la investigación y la enseñanza, y aquella de los diferentes campos de saber entre sí.

² F.W.J.Schelling, “Leçons sur la méthode des études académiques” (1803), traducido por J.F. Courtine y J. Rivelaygue en *Philosophies de l’université*, París, Payot, 1979.

³ A. Renaut, *Les révolutions de l’université. Essai sur la modernisation de la culture*, París, Calmann-Lévy, 1995.

- La autonomía externa comprende la relación entre la universidad y el Estado, y entre la universidad y la sociedad.

Al dar a la universidad como finalidad la búsqueda de la ciencia como tal, Humboldt invalida primeramente toda referencia a la utilidad, que caracterizaba el modelo de las escuelas superiores y de las escuelas especiales. Pero propone asimismo una solución original a la articulación entre investigación y enseñanza: por una parte, la práctica de la ciencia pura en la universidad es la mejor formación para la libertad, por otra parte, esta práctica es la única susceptible de contribuir a la educación moral de la nación, que no podría provenir de una yuxtaposición de disciplinas adquiridas, sino que procede de esta actividad autónoma y de esta mirada totalizante⁴.

En consecuencia, y en contra de Fichte, Humboldt elige la vía liberal de Shleiermacher y la mayor autonomía de la universidad respecto del Estado, reducida al rol de lo financiero, sin derecho a observar los programas y los métodos. Los estudiantes son sometidos a un mínimo de obligaciones, las universidades preservadas de toda dependencia en relación con otros órdenes de instituciones educativas. En Alemania, las universidades pertenecerán al Estado, pero serán provistas de una autonomía tal que bien podríamos denominarlas “públicas”.

Pero, ¿cuál fue el destino real de esta autonomía? Como escribió en 1997 Ulrich J. Schneider, “ya en el siglo XIX, Arthur Schopenhauer y Friederich Nietzsche, que no pudieron llegar a ser profesores de filosofía, no dejaron de burlar la nominación del Estado de sus pensadores ‘libres’”. Enseñanza e investigación gozan, en efecto, desde siempre en las universidades alemanas, de tanta libertad como le dejan la política ministerial y el respeto que ésta inspira⁵. Con la reunificación alemana, la política de nominación de profesores en los nuevos länder –que fue sobre todo una política de revocación–

4 W. von Humboldt, “Sur l’organisation interne et externe des établissements supérieurs à Berlin” (1809-1810), traducido por André Laks en *Philosophies de l’université*, París, Payot, 1979.

5 U. J. Schneider, “Situation de la philosophie dans les universités de l’Allemagne nouvelle”, en *Allemagne aujourd’hui*, n°140, abril-junio de 1997, p. 49.

ha confirmado esta dependencia: “Una universidad que funciona, es lo que reclaman seguido en sus declaraciones oficiales los rectores y los presidentes de la universidad, pero lo que parecen representarse a través de eso, es de entrada una universidad sin debate político”.

II. EL MODELO FRANCÉS

¿Cómo percibir entonces la gran diferencia entre la posición de Cousin y la de Schelling? En Francia el sistema es bien otro, y procede de una doble herencia, la de la Revolución Francesa y la del Imperio. La Revolución había querido destruir la universidad medieval, que había construido su autonomía en principio contra el poder real, apoyándose sobre la Iglesia, enseguida contra la autoridad episcopal en sí misma, constituyéndose en corporación monopólica cerrada sobre sí misma y sobre la novedad científica. La Revolución Francesa postulaba la separación radical del Estado, y la separación del personal eclesiástico para conformar una educación nacional fundada sobre el ideal de la razón heredado del Iluminismo. El Imperio transforma una administración pública en una corporación: el principio del derecho del ciudadano a la instrucción y a la educación se sustituye por el de la sumisión de la razón individual a aquella del Estado: “La universidad no tiene sólo por objeto formar oradores y sabios, antes que todo ella debe al Emperador sujetos fieles y devotos”, escribió Fontanes en 1811⁶. El efecto será una centralización administrativa de los programas y del reclutamiento bajo la tutela del Estado.

Debemos agregar a ésta una especificidad del campo francés: la existencia y el reforzamiento de las grandes escuelas, de la Politécnica a la Escuela Normal Superior, que forman la elite y monopolizan de hecho la investigación. Como consecuencia de esto, durante todo el siglo diecinueve no habrá en Francia una universidad, sino

5 U. J. Schneider, “Situation de la philosophie dans les universités de l’Allemagne nouvelle”, en *Allemagne aujourd’hui*, n°140, abril-junio de 1997, p. 49.

6 Circular de Fontanes a los rectores, 4 abril de 1811. Ver L. Liard, *L’enseignement supérieur en France*, París, 1888-1894, y F. Ponteil, *Histoire de l’enseignement (1789-1965)*, París, Sirey, 1966.

facultades (menos en París) que corresponden a tantas escuelas profesionales.

Aquello que Victor Cousin en su “Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne”, de 1831, deplora a partir de lo que él constata más allá del Rhin: “Aquel que conoce una universidad alemana conoce aproximadamente todas las otras”, le escribe al ministro: “En verdad, si nos propusiéramos dar al espíritu una cultura exclusiva y falsa, si quisiéramos hacer letrados frívolos, bellos espíritus extranjeros al movimiento y al desarrollo de las ciencias, o sabios sin luces generales, procuradores o abogados en lugar de juriconsultos, seminaristas u obispos en lugar de teólogos, yo no podría indicar un medio más seguro que la diseminación o el aislamiento de las facultades. No tenemos más que una veintena de miserables facultades desperdigadas sobre la superficie de Francia, sin ningún verdadero foco de ilustración, como tenemos un gran número de cursos reales sin magistraturas. Una veintena de ciudades tienen probablemente la ventaja de tener su pequeña facultad con su pequeño patio real. Pero, ¿qué sale de todo esto para la ciencia y para la patria? Apresurémonos, señor ministro, a sustituir estas pobres facultades de provincia, que languidecen en todas partes, por grandes centros científicos, escasos pero bien ubicados, que envían a lo lejos una fuerte luz, algunas universidades completas, como en Alemania, es decir, nuestras cinco facultades reunidas, prestándose las unas a las otras un mutuo apoyo, mutua claridad, mutuo movimiento”⁷. Este sueño alemán, Cousin intentará en vano ponerlo en obra para la universidad francesa como miembro del Consejo Superior de Instrucción Pública y más tarde como ministro. Pero la centralización continuará siendo la idea reguladora de la política universitaria francesa, preocupada por preservar el monopolio de la entrega de títulos para la universidad en la hipótesis de la abolición del monopolio público de la enseñanza secundaria. La única medi-

7 V. Cousin, *De l'instruction publique dans quelques pays d'Allemagne et particulièrement en France*, París, 1840. Ver P. Vermeren, *Victor Cousin. Le jeu de la philosophie et de l'Etat*, París, L'Harmattan, 1995, y *Homo Sapiens*, Rosario (Argentina), 2003.

da eficiente de Cousin será la agregación del superior en el dominio de las letras, para elevar el nivel de los maestros, pero aún ese concurso nacional legitimará un curso ortodoxo y estrictamente normado, de modo que los candidatos podían temer toda audacia en el pensamiento. Puesto que en Francia el nivel secundario de la enseñanza es el nudo central del sistema educativo, con el curso de filosofía de los *collèges* (liceos) como coronamiento, mientras que la enseñanza superior no es más que una extensión de esta enseñanza —en las letras y en la ciencia, como en el derecho y en la medicina— que se dirige cuanto más a la formación de los maestros, pero en ningún caso a una formación en la investigación. Es por eso que, por ejemplo, en filosofía, la investigación en los estudios superiores queda dependiendo de la demanda o del pedido de la enseñanza filosófica, alimentándola con sus ediciones y comentarios de un corpus a menudo restringido, establecido por las comisiones de derecho representativas de la corporación filosófica, y acantonándose en una historia de la filosofía desconectada de la historia concreta y del pensamiento vivo⁸.

Por esto también la universidad en Francia, como lo dice Victor Cousin en su *Défense de la Philosophie et de l'Université* en 1844, y lo repite después de él Amadeo Jacques bajo la República de 1848, es el Estado educador, “el poder público aplicado a la juventud”⁹. “El derecho a enseñar”, dice Victor Cousin, “no es ni un derecho natural, ni una industria privada; es un poder público”. Y Amadeo Jacques bajo la República de 1848 escribe en su revista *La liberté de penser*: “La existencia de la universidad reposa en este axioma irrefutable: en una sociedad bien ordenada, la juventud debe recibir una educación conforme al principio del Estado. La universidad es entonces necesaria. Es preciso que el Estado, cualquiera sea su constitución, prepare a sus representantes y a sus defensores; es preciso, si quiere vivir, que instruya para servirlo a los hombres compenetrados de su espíritu y modelados a su imagen. Fuera de eso, no hay sino desor-

8 P. Macherey, “Faire de la philosophie en France aujourd’hui”, en *L’enseignement de la philosophie à la croisée des chemins*, coord. por F. Marchal, París, INRP.

9 V. Cousin, *Défense de l’université et de la philosophie*, París, Solin, 1977.

den en el futuro. Bajo todos los regímenes la universidad es necesaria en el Estado; bajo el régimen republicano, la filosofía es, más que bajo cualquier otro, necesaria en la universidad”¹⁰. Y agrega: “El Estado educador debe a sí mismo mantener, en el orden científico, la unidad de la cual él mismo es en el orden político el guardián. Lo debe sobre todo, en las vísperas de una emancipación de la enseñanza, que abriendo un campo libre a todas las tentativas de la industria privada, amenaza la educación nacional de un aumento de la confusión, por la creación de escuelas profesionales de todo género. ¿Dónde se refundará entonces la ciencia desinteresada, si no tiene un asilo en las escuelas del Estado? De las otras podrán salir ingenieros químicos, arquitectos conocedores, hábiles mecánicos, obreros útiles en el campo de la ciencia o de la industria. Será el privilegio de las escuelas del Estado, formar al mismo tiempo espíritus superiores y maestros de arte o de ciencia; y no alcanzarán ese objetivo sino a través de una enseñanza fuertemente organizada, a la vez diversa y una, tal como el espíritu del hombre y del universo, a la vez especial y general, en la que la filosofía, si no desmiente a la tradición secular y a sus destinos, está llamada a unir las partes”.

A lo largo de todo el siglo XIX, la reivindicación de refundar la universidad francesa sobre el modelo alemán es un tema recurrente. Lo encontramos defendido por Ernest Renan en 1857, quien escribe: “se necesita tomar como su fuente el rico desarrollo de las ideas que le han asegurado a Alemania una indiscutible superioridad en el orden de las especulaciones racionales, defendiéndola contra el devenir de sus establecimientos de enseñanza”, que producen una miseria que tiene para la ciencia los peores resultados, de los cuales “una de las consecuencias es el trabajo prematuro, por el cual una juventud inteligente, pero muy numerosa y muy apresurada, busca abrirse un camino hacia las funciones asalariadas”, y que desearían “arrancarle su verdadera corona, aquella de la ciencia crítica, sana y desin-

10 A. Jacques, De l'enseignement public de la philosophie, en *La liberté de penser*, 1848, reeditado por P. Vermeren en *El sueño democrático de la filosofía*, Amadeo Jacques, Buenos Aires, Colihue, 1998.

teresada”¹¹. Asimismo, la encontramos en la crítica que Alfred Fouillée hace en *L'éducation du point de vue national* (1891). Allí plantea la antinomia de las universidades: ellas deberían ser centros de especulación pura, pero están entrenadas fatalmente para ser escuelas profesionales. “Todos los buenos discursos, mezclados de leyendas, sobre las universidades alemanas, excitan entre un cierto número de espíritus una suerte de fascinación. Es sorprendente el número de maestros y de cursos, el número de estudiantes, de la actividad que reina allí, en comparación con nuestras facultades de ciencias y de letras. Pero en primer término, el fenómeno no es todo lo extraordinario que parece: se debe a la ausencia de las grandes escuelas politecnica, normal, etc., a la fusión de las facultades de derecho y de medicina con las facultades de letras y de ciencia, en fin al reclutamiento de pastores protestantes y a la importancia de las facultades de teología para el clero alemán. Supongamos que en Francia el sueño de algunos cerebros sea realizado: suprimimos de un plumazo todas las grandes escuelas, fundimos todas las facultades en universidades, comprendidas las facultades de teología, permitimos a todo doctor en letras, en ciencias, en derecho, en medicina, en teología, hacer un curso al lado de los otros; cerramos la puerta a aquellos que no son “estudiantes”, e imponemos a los alumnos una retribución por las lecciones de los maestros que hayan elegido”¹²; he aquí la Alemania transportada a Francia, pero también sus efectos; la profesionalización de los estudios, eso que el rector de la Universidad de Berlín, Dubois Reymond, denomina el realismo creciente y la invasión del americanismo. Por otra parte, si cada universidad debe apropiarse para fines prácticos de funciones liberales, su tarea es antes que nada completar la más alta cultura científica; en tanto que la perfección misma de los estudios prácticos depende de la perfección de los estudios teóricos: la cultura general debe ser la base de los estudios particulares. Fouillée reivindica la cultura general como base de los estudios particulares, y una organización fuerte de los estudios

¹¹ E. Renan, “Les études savantes en Allemagne”, en *Oeuvres complètes de Ernest Renan*, París, Calmann-Lévy, 1947, p. 181.

¹² Alfred Fouillée, *L'enseignement au point de vue national*, París, Hachette, 1891, p. 362.

filosóficos y sociales en la enseñanza superior: “si el fundamento religioso se pierde, sepamos bien que no hay sino un solo modo de remediarlo: el culto de las ciencias morales y sociales, el culto de la filosofía, sobre todo de una filosofía a la vez positiva e idealista. La educación, cada vez menos teológica en Francia, será filosófica o no será”.

A finales del siglo XIX se trata, entonces, de recrear la universidad en Francia. Ya había querido Victor Duruy en 1870 aumentar la libertad de enseñanza superior, pero son los republicanos quienes en 1875 la erigen en principio: todo establecimiento que reúna tres facultades libres está autorizado a llamarse “Universidad libre”. Pero no habrá inflación, sólo serán creadas seis universidades católicas. La ley de 1880 restituirá al Estado el privilegio exclusivo de otorgar los grados universitarios, y le retira a los establecimientos privados el derecho de tomar el nombre de universidades. Lo que comporta además y de manera duradera la irreductibilidad de la política republicana en materia de universidad a la tradición liberal. La Sorbona es reconstruida (1885-1896), como forma simbólica de reforzar los establecimientos públicos en la hipótesis de una competencia con las facultades privadas. Finalmente el filósofo Louis Liard preside los destinos de la refundación de la universidad en Francia, que se encuentra legitimada ya no por un idealismo filosófico, sino por un positivismo que apoya su modelo de universidad en las ciencias físico-matemáticas: si hay una unidad intrínseca del saber, hay igualmente un método del progreso científico común a todas las disciplinas que debe ser el método de la enseñanza superior, susceptible de ser adquirido a través de un aprendizaje de cualquiera de las disciplinas, y que debe sustituir a las facultades parciales de la universidad. Este método procede de lo simple a lo complejo, por ampliación del punto de vista, y es directamente conciliable con el elitismo republicano: puesto que se trata de ubicar la ciencia en el centro mismo de la enseñanza profesional, dando a todos la claridad científica, sin la cual la profesión elegida por cada uno de ellos será oscura y empírica, y al mismo tiempo, asegurar en la masa la selección de la élite, haciéndola salir de la profesión para hacerla acceder a la universidad, a la investigación sapiente.

Si este proyecto legitima la refundación de la universidad en Francia, se topará sin embargo con la existencia de las grandes escuelas (reforzada por la fundación de la Escuela Libre de Ciencias Políticas en 1870, con status privado hasta 1945), que quedan exteriores a las universidades y son el lugar privilegiado de reclutamiento de las elites. Se podrá siempre democratizar la universidad en Francia, pero el sistema de la doble filial falsea el juego, puesto que prolongar la formación de los mejores salidos de la masa no los hace pasar de una filial a la otra. El problema de las actuales funciones de la universidad y de su relación con el Estado no podría pensarse sin la referencia a esta otra filial, las Grandes Escuelas, que se dedican a la investigación fundamental (y también podríamos hablar del CNRS) y a la formación profesional más elevada. El primer ciclo de la universidad funciona ya, más o menos, como una extensión del secundario no asumida como tal.

A partir de estos dos modelos antagónicos, ¿podemos pretender haber agotado el campo de los modelos posibles en materia de universidades? Señalaremos primeramente que las filosofías de la universidad no se traducen jamás exactamente en la realidad, que la universidad en Alemania, desde la perspectiva de Fouillée, bien lejos de ser el centro de especulación pura que supuso Humboldt, está orientada hacia la profesionalización, y que la universidad francesa reinventada a finales del siglo XIX busca desde el inicio su camino entre las Grandes Escuelas y el liceo. Es probablemente esta inadecuación originaria de la universidad a su concepto que engendra la reforma: no hay universidad sin reforma de la universidad, y podríamos mostrar igualmente que las reformas son alternativamente “liberales” y “conservadoras”. Por lo tanto, ¿hay algo que cambie, más allá del discurso controvertido sobre la necesidad de la modernización de la universidad y de la adaptación a los nuevos tiempos?

III. EL MODELO ARGENTINO

Una manera de interrogar esta hipótesis sería ponerla a prueba en otro discurso, aquel del modelo argentino. El mito fundacional de la universidad argentina es la Reforma de 1918, que pretende marcar

su diferencia tanto respecto de la vieja universidad colonial como de los modelos europeos del siglo XIX. Como lo ha señalado Mariátegui, es de allí que se origina la idea fundadora de la tradición latinoamericana de la reforma universitaria, destinada a llenar el imaginario político intelectual de varias generaciones.

El ideal regulador está ilustrado por un ensayo de José Ingenieros, "La universidad del porvenir", escrito en ocasión del Segundo Congreso Científico Panamericano de Washington en 1916 y publicado en 1920. La tesis seminal que desarrolla allí Ingenieros es que la universidad no debe preparar solamente técnicos y profesionales, sino dar una visión sintética y universal de las ciencias y las letras favoreciendo la investigación experimental y la más amplia difusión del conocimiento. Ingenieros critica la universidad de su tiempo porque ignora en la arquitectura de sus programas de estudio los resultados de las ciencias, y porque sus finalidades están inadaptadas a la sociedad en la que funciona. Inactuales en cuanto a su espíritu y exóticas en cuanto a su organización más que ninguna otra, puesto que han sido instituidas por imitación de viejos modelos y conservan la marca de la cultura medieval europea. Reaparece entonces la demanda que no cesa de elevarse a la universidad desde su origen, la de reformarse para llenar su propio concepto: "Las universidades no llenan entonces su función. La enseñanza en las universidades no se ajusta a los modernos sistemas de ideas generales y, en particular, cada universidad no desempeña las funciones más necesarias en su propia sociedad"¹³.

En su crítica a la condición de la universidad de comienzos del siglo XX, Ingenieros afirma que si bien las facultades son perfectamente eficientes para formar abogados, ingenieros o médicos, la universidad en tanto tal ha desaparecido, porque no hay una ideología adaptada al tiempo actual, es decir, científica y social, es decir, propiamente americana. La vieja universidad está muerta, pero la nueva aún no ha nacido. La que existe en el presente está reducida a no ser

¹³ José Ingenieros, "La universidad del porvenir. La filosofía científica en la organización de las universidades" en *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, n° 4, julio de 1923. Ingenieros participó, desde su ingreso al Colegio Nacional de Buenos Aires en 1888, en la redacción de una revista de estudiantes, llamada *La reforma*.

más que un engranaje administrativo, parásito de las escuelas especiales, autónoma de hecho, atenta solamente a un fragmento del saber o de la vida social y actúa con el criterio siempre incompleto del especialista.

Según este filósofo positivista, cuyo pensamiento influye radicalmente en las jóvenes generaciones, el punto de vista según el cual las naciones democráticas necesitan buenas escuelas técnicas destinadas a preparar profesionales competentes, es un punto de vista estrecho. Para esta finalidad la universidad sería inútil, bastarían las escuelas autónomas. ¿Qué es entonces la universidad?

La universidad implica la unidad y no la mera agregación, debe construir una estructura que permita coordinar el trabajo entre los institutos y las facultades especiales según un criterio general: "La misión de la universidad es fijar principios, direcciones, ideales que permitan organizar la cultura superior al servicio de la sociedad"¹⁴.

¿Cómo deben evolucionar las universidades para ser la expresión organizada del saber de su tiempo? Entre la sociedad feudal y la cultura teológica, de un lado, y la sociedad democrática y la cultura científica, del otro, no hay lugar para eclecticismos conciliadores. La universidad debe representar el saber organizado de su época, las ideas que son a su vez el producto de la sociedad, y que derivan de sus necesidades y sus aspiraciones. El nuevo tipo de cultura que consolidará sistemas ideológicos esencialmente experimentales, imprime un nuevo carácter a la universidad, lo cual permite unificar las ideas generales de las ciencias y restaurar una síntesis de conformidad con los resultados de una experiencia incesantemente perfectible.

Ahora bien, aunque la experiencia se constituye en la base de la investigación y la enseñanza, la contrapartida de este criterio de organización universitaria estará representada por la noción de ideal. Existe, en efecto, un ideal de cultura que la universidad debe igualmente realizar, que se expresa en el deseo de acrecentar la función de la cultura, a fin de que ésta no sea un lujo para ociosos, sino que se

¹⁴ Ibid.

transforme en un instrumento de bienestar para todo el pueblo. En relación con este último punto, el positivismo argentino, íntimamente ligado al momento de institucionalización política de la Argentina, no se queda con la mera experiencia, la cual podría muy bien adecuarse a una función de formación técnica y profesional, sino que presupone el ideal como motivo y origen de la acción, representativo además del “genio” frente a la “mediocridad”, que sólo puede alcanzarse a través de la función propia de la universidad: formar hombres¹⁵.

Por último, es necesario un cambio en la orientación de la acción universitaria, que debería comenzar a preocuparse por los asuntos de la vida social y a ubicarse en los problemas y funciones culturales de cada pueblo. La universidad debe “ex-claustrarse”, salir de su encierro, dirigir su mirada a la sociedad y serle útil. De este modo, la universidad singulariza su función en esta relación con su sociedad.

Podemos decir con razón que este modelo universitario respondió históricamente a un momento de democratización y de inclusión social de los sectores medios en ascenso en el país. Así, como bien lo señaló Juan Carlos Portantiero en su exposición, la reforma de la universidad respondió a una “crisis de participación”.

Un punto importante, y que nos interesa retomar hoy, consiste en resaltar en este modelo la relación fuertemente reivindicada entre la democratización, el saber y la sociedad, relación que puede ser considerada como la opuesta, sino la inversa, de la que hoy se manifiesta en las políticas neoliberales de reforma de la educación superior –tanto las gubernamentales como aquellas surgidas de los organismos internacionales. El contexto filosófico e histórico que corresponde a esta formulación, sin duda ha cambiado desde el tiempo de Ingenieros. Nos importa, sin embargo, recuperar a partir de

15 J. Ingenieros, “Proposiciones relativas al porvenir de la filosofía” (1918), en *Obras completas*, Buenos Aires, Elmer Editor, 1957; ver S. Villavicencio y P. Vermeren, “L’Homme médiocre. Le psychiatre positiviste, la simulation de la folie et la constitution de la citoyenneté par la science et l’éducation en Argentine au début du dix-neuvième siècle”, en *Le Télémaque* n° 10-11, abril de 1997, y en *Cuyo*, Mendoza, volumen 15, 1998.

esta tradición de reforma una idea de modernización de la universidad en relación con el saber orientado por el ideal de la ciencia, que implica asimismo una democratización del acceso al saber y de su finalización, la sociedad ante la cual se legitima.

Desde los discursos dominantes, ¿qué se entiende hoy por universidad? En líneas generales, desde esta perspectiva, la democratización de la universidad trajo aparejada la crisis en la que hoy se encuentra sumida. Una universidad pública, donde los datos relevantes son la masificación, el deterioro de la calidad de los estudios, al que se suma su inadecuación con la función que los graduados deben cumplir en el mundo del trabajo. Para superar su crisis, la universidad debe entonces reorientar sus acciones hacia la profesionalización.

Interesa aclarar dos sentidos en los que puede entenderse la idea de profesionalización¹⁶. En primer término, la profesionalización es equivalente a la tecnologización de los oficios y, por lo tanto, a la penetración de éstos en la universidad. Hoy podemos encontrar universidades que otorgan títulos profesionales a una variada gama de actividades que van desde la gestión, el comercio, los servicios a la agricultura y la industria. En segundo lugar, la profesionalización es concebida como interviniendo tanto en la determinación de la competencia específica de la investigación como sobre la cultura general. Este sentido de la profesionalización tiene su fuente en la idea de la universidad alemana, que encarna, a través de su orientación hacia la investigación de alto nivel, las virtudes de un profesionalismo científico altamente especializado.

El criterio con el cual se mide hoy la universidad proviene del exterior, del mundo del trabajo. La universidad debe reformar su estructura y sus funciones para que pueda adecuarse a las demandas de una esfera que ha cambiado sustancialmente en el contexto de la globalización económica y tecnológica. Para insertarse exitosamente en el mercado de trabajo se requiere hoy una formación flexible, ca-

¹⁶ Ver T. Pacheco Méndez, "La institucionalización del mundo profesional", en *La profesión. Su condición social e institucional*, T. Pacheco Méndez y Á. Díaz Barriga (compiladores), Esu-Unam, México, 1997.

paz de responder a demandas variadas y que no se adapte pasivamente a las situaciones. Una formación, entonces, basada en la eficiencia. Esta ecuación entre democracia y profesionalización de los estudios es lo que hoy se propone como criterio para mostrar una vez más la inadecuación de la universidad con aquello que debería ser, con las funciones que la justifican socialmente. En consecuencia, la universidad debería, una vez más, reformarse.

Para plantear la cuestión de la relación entre democracia, universidad de masas y profesionalización, es necesario hacer una nueva revisión del modelo que sirve de referente a los nuevos proyectos de reforma.

IV. EL MODELO AMERICANO

Existe hoy un consenso acerca de este cuarto modelo, el norteamericano, que lo considera como paradigma de la universidad del porvenir. Este modelo ha sido ampliamente exportado, y sus mutaciones continúan suscitando un debate internacional sobre la educación superior. Esta “americanización” no expresa la expansión de la hegemonía cultural de Estados Unidos, sino sobre todo una concordancia con el proceso de globalización. Bill Readings describe este proceso como un momento de ruptura de la relación de legitimación de la unidad de los estados-nación por el discurso universitario, en tanto que la universidad deviene una corporación transnacional, análoga a las otras corporaciones transnacionales en las que domina una lógica de la excelencia¹⁷.

Por otra parte, como lo ha mostrado Burton J. Bledstein en *The culture of Professionalism*¹⁸ en 1976, desde mediados del siglo XIX se ha ido fomentando una cultura cuyo eje es el éxito profesional y en la cual la universidad norteamericana halla su principal función. Se trata de una verdadera metafísica moderna, según la cual el éxito

17 B. Readings, *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996.

18 J. Bledstein, *The Culture of Professionalism. The Middle Class and the Development of Higher Education in America*, Nueva York, W.W. Norton, 1976, citado por A. Renaut, *op. cit.*, p. 217.

personal está ligado a una efectiva inserción profesional. En el mismo sentido, Alain Renaut ha mostrado en un análisis reciente¹⁹ que en una sociedad democrática, individualista y utilitarista, en la que reina una cultura del éxito profesional, la universidad está encargada de brindar servicios a la sociedad y no se la concibe más como un fin en sí misma. Los valores individuales se determinan a partir del éxito personal, los valores democráticos privilegian la competencia y el mérito por encima de la herencia. La universidad forma expertos útiles en saberes técnicamente eficientes, que se constituyen como clase profesional frente a los no-expertos. La investigación se halla muy valorizada, en tanto está especializada y profesionalizada, esto es, organizada de modo tal que responde a una demanda de la industria o del mercado que la financia. Sin embargo, este modelo ha sido cuestionado respecto a sus limitaciones y ha sufrido sucesivas crisis: la primera entre 1964 y 1970, los estudiantes rechazan el profesionalismo y se manifiestan contra la instrumentalización de los saberes reclamando una universidad que sea productora de cultura y garante de la función reflexiva y crítica de la realidad social. La segunda, que tiene lugar hoy, privilegia, en nombre de la justicia social, el pluralismo de las culturas y la diversidad de los grupos, y asigna a la universidad el rol de contribuir a la transformación de la sociedad en una sociedad multicultural. En esta relación entre la universidad y la sociedad no se tiene en cuenta, sin embargo, la noción de universalidad, constitutiva de la universidad, en nombre de la multiplicidad, es decir, se desplaza el derecho de los individuos por el de los grupos, y se cuestiona tal vez la posibilidad de construcción de un espacio público, donde los valores compartidos autorizan la democracia: ¿Fin de la universidad y triunfo de la profesionalización?

Una manera de interrogar este modelo sería volver a lo que Jacques Derrida denominó la doble cuestión de la “profesión” y que puede formularse de la siguiente manera: 1) ¿Tiene la universidad

19 A. Renaut, *op.cit.*, p. 218.

por misión esencial producir competencias profesionales, que pueden ser a veces extra-universitarias? 2) ¿Debe la universidad asegurar, y en qué condiciones, la reproducción de la competencia profesional formando profesores en pedagogía y en investigación en el respecto de un cierto código? Podemos responder “sí” a la segunda cuestión mas no a la primera, y desear mantener las formas y los valores profesionales intra-universitarios por fuera del mercado y las finalidades del trabajo social fuera de la universidad. La nueva responsabilidad del “pensar” de la que hablamos no puede menos que acompañarse de cierta reserva, de rechazo respecto de la profesionalización de la universidad en esos dos sentidos, sobre todo del primero, que alinea la vida universitaria a las ofertas o a las demandas del mercado de trabajo y la lleva a una regulación puramente técnica²⁰.

V. INTERROGANTES

Podemos plantear la cuestión de la relación de la universidad y el Estado refiriéndonos a las funciones de la universidad: investigación, enseñanza, formación profesional, respuesta a la demanda del mercado, constitución del ciudadano. La interrogación estaría dirigida al futuro de la universidad, al modo como ésta puede realizar sus funciones o al modo como puede asumir sus fines a la hora de la democratización.

Otra forma sería preguntarse por qué la universidad nunca ha asegurado las funciones que los filósofos, el Estado o la sociedad, cada cual a su turno, le han asignado, y por qué desde su origen siempre se cuestionó la idea de reformarla. No habría, por lo tanto, universidad como concepto unívoco, sino formas históricamente dadas de la investigación, de la transmisión y de la formación, acompa-

20 J. Derrida, “Les pupilles de l’Université. Le principe de raison et l’idée d’Université”, conferencia en la Universidad de Cornell (Nueva York), abril de 1983, en *Du Droit à la Philosophie*, Paris, Galilée, 1990, p. 492.

ñadas de un mito siempre por reconstruir, de una tradición por reconstituir. Pero la reflexión se ocuparía también de lo que hay que conservar en estas formas históricas. Y aquí aparece la noción de lo público. Porque la cuestión se refiere hoy a una universidad que se escindiría en dos: una accesible para los ricos, capaz de lograr la excelencia en la investigación y la formación profesional, y otra para los pobres, de bajo nivel y de escasa salida. El problema es entonces, ¿cómo preservar una universidad pública, en la que los pobres no sean nombrados como tales y que asuma también las exigencias de la más alta calidad?

Probablemente la respuesta venga cuando dejemos de plantear el sentido de la universidad respondiendo a determinadas funciones, y la pensemos partiendo del presupuesto de que la universidad debe cumplir con idoneidad las funciones que se esperan de ella, respondiendo a una demanda que nadie, ni los filósofos, ni el Estado, ni la sociedad, ni el mercado habrían sabido formularle.

Habría que oponerse entonces a todas las concepciones que harían de la universidad pública, y de su diferencia con la universidad privada, una irrealidad, un engaño, una ilusión costosa. La universidad privada realiza acciones en favor de los menos favorecidos de la sociedad: distribuye becas, recoge a los excluidos del sistema universitario, etc... Pero la universidad, como la escuela pública, como juego de derechos y de deberes (del Estado, de cada uno de los actores, de todos los ciudadanos) conforma un sistema diferente que se trata de preservar.

Podríamos decir de la universidad aquello que Jacques Rancière escribió acerca de la escuela en general: ella iguala a aquellos que reciben menos por la universalidad de su saber o por sus efectos de redistribución social que por su forma, que es la de la separación con la vida productiva; ella es el lugar de negociación de la igualdad entre el Estado democrático y el individuo democrático, y permite una multiplicidad de elecciones de sentidos diversos: realización de la igualdad ciudadana, medio de promoción social, derecho independiente de su utilización más o menos lograda, algo que la democracia se debe a sí misma y debe a los deseos aún indeterminados de sus miem-

bros; por esto es necesario preservar la no-convergencia de la lógica escolar y universitaria con la lógica productiva²¹. No se enseña en la universidad con miras a que se ejerza un oficio, o en el marco de tradiciones antiguas y eficaces, sino que instruimos y enseñamos o somos examinados en tanto “sujetos universitarios”. En la universidad no hay otra comunidad que la comunidad de iguales. Es un ideal de igualdad en una sociedad fundamentalmente desigual. Un ideal propuesto no como objetivo por alcanzar sino siempre como supuesto de partida.

21 J. Rancière, “Les usages de la démocratie”, en *Aux bords du politique*, París, Osiris, 1990, p. 70.



JUAN CARLOS RIVERO CINTRA
Serie «Las historias de la historia» (xilografía), 2000.



JUAN CARLOS RIVERO CINTRA
Serie «Las historias de la historia» (xilografía), 2000.