

Hacia la homogeneidad cultural entre España y América: la creación de la Universidad de México

BATIA SIEBZEHNER
Universidad Hebrea de Jerusalén

Introducción

El proceso de conquista y colonización de la monarquía de los Asturias se caracterizó por el trasplante parcial del complejo institucional español a los territorios de América. Este proceso estaba motivado, entre otros factores, por consideraciones pragmáticas tales como el deseo de proyectar una visión misionera en las poblaciones indígenas y el reclamo de extender la autoridad real a los territorios de ultramar (Góngora, 1975; Morse, 1972; Sarfatti, 1966; Steger, 1974; Vicens Vives, 1958). Así, el proceso que llevó de la conquista a la colonización sedentaria, y de la improvisación a la institucionalización social, incluyó la conversión religiosa masiva, el establecimiento de ciudades en el continente y el desarrollo de un complejo sistema para la extracción de recursos naturales y la utilización de la fuerza de trabajo. El mismo proceso requería no sólo la creación de condiciones que lo hiciesen factible, sino también la transmisión de orientaciones y premisas culturales en cuyas bases se estructuraría todo el orden social. Las universidades, establecidas ya a la mitad del siglo XVI, jugaron un papel fundamental en la transmisión de tales orientaciones, que facilitaron, además, la consolidación de la unidad cultural y política.

Las universidades que fueron reguladas y controladas por las órdenes religiosas, tales como Córdoba, enfatizaban la visión misionera y los ideales trascendentales en mayor medida que las universidades reales y pontificias, tales como México, en las que predominaban los componentes temporales de la autoridad. Estas estaban bajo el control de agentes del gobierno y de la Iglesia, la cual, sin formular valores religiosos autónomos, constituía un símbolo de estabilidad moral (Vallier, 1970: 26). La organización y la vida de estas universidades, al igual que en otras corporaciones coloniales, estaban sujetas a la intervención de la Corona española. Los diferentes aspectos de la vida académica, tales como la evaluación y el contenido de las diferentes disciplinas, los salarios y el prestigio de los maestros y el

poder de los oficiales administrativos, eran regulados por representantes gubernamentales, muchos de los cuales eran también eclesiásticos. Así, los graduados mismos, quienes gozaban de un alto prestigio social fuera del mundo académico, actuaban como portadores de las premisas de la autoridad.

En el presente análisis, consideramos que el modelo institucional de la universidad hispanoamericana contribuyó a extender y reforzar en los territorios de ultramar el concepto de autoridad de la Corona española. Este concepto abarcaba no sólo los elementos de poder monolítico, sino que también hacía referencia al papel de la autoridad como mediadora entre la vida cotidiana y los atributos de la salvación (Eisenstadt, 1980). El Rey era considerado un ente mediador que establecía los vínculos entre Dios y la comunidad, que era la última fuente del poder (Chamberlain, 1930; Hamilton, 1963; Morner, 1970). Las premisas acerca del carácter de la autoridad se manifestaban en las normas que regían el comportamiento de alumnos y profesores, en los actos y ceremonias que enmarcaban la vida universitaria y en el tipo de conocimientos impartido en el plan de estudios.

El marco curricular jugó dentro de las universidades reales y pontificias un papel fundamental en la transmisión de orientaciones y principios institucionales. Este marco es considerado aquí como un medio capaz de controlar la transmisión de contenidos que fueron previamente seleccionados dentro de un rango de opciones (Bernstein, 1971). Así, nosotros sostenemos que las características organizacionales y los contenidos específicos del programa de estudios de las universidades coloniales no fueron accidentales sino que reflejaban y reivindicaban las premisas básicas que legitimaban la autoridad. Para examinar esta proposición, se analizará el marco curricular de la Real y Pontificia Universidad de México, una de las primeras creadas en el continente y que sirvió a su vez de modelo para otras universidades.

El trasplante del modelo de Salamanca: un factor en el proceso de unificación cultural

La temprana fundación de la Universidad de México en 1551 puede ser entendida como un mecanismo institucionalizado, dentro de un proceso más general, por el cual los Criollos graduados en la misma actuaban como portadores de la cultura hispano-católica, vinculándose así a la autoridad central.

Con el consentimiento de la monarquía, la conquista y los primeros pasos de la colonización de América fueron llevados a cabo privilegiando los arreglos privados. De esta manera, el Estado, utilizando como mecanismo principal la compensación a los colonos con privilegios políticos y económicos a través de contratos especiales, aseguraba y fortalecía sus derechos sobre los nuevos territorios. Estos arreglos, basados en ciertas tendencias que cristalizaron en Castilla a partir del siglo XV, redujeron la fuerza de las tendencias individualistas y transformaron a los individuos en súbditos del Estado. Los acuerdos privados, sin embargo, fueron tempranamente reemplazados por una sistemática intervención de la Corona a través de complejas redes administrativas que también contribuyeron al desarrollo de nuevas ciudades (Brading, 1973; Haring, 1963; Morse, 1972; Parry, 1973; Wiarda, 1973).

Los representantes de la Corona trajeron a las ciudades coloniales no sólo los patrones administrativos que debían ser aplicados en las colonias, sino también las características del estilo de vida español. Entre éstas: la consideración de la educación como una fuente de alto prestigio. Así,

“Notoriamente preocupados por sus hijos y por el ‘honor familiar’ los españoles, ni bien pudieron respirar después de la Conquista espectacular, pidieron trasplantar la universidad, que era para ellos un prerequisite absoluto de una vida urbana (Lanning, 1955: 4)”.

Quienes propusieron la fundación de las universidades en las colonias les atribuían una importancia crucial en la difusión de la cultura española y de la religión católica. En el caso de México, fue el contador Rodrigo de Albornoz, miembro del cabildo, quien solicitó el permiso del Rey para fundar una universidad. Albornoz arguyó acerca de la necesidad de la educación universitaria para asegurar que los hijos de los caciques y señores pudiesen difundir la fe. La petición fue presentada al virrey, aceptada por el Ayuntamiento y enviada al Rey el 29 de abril de 1539. Junto con esta petición, el obispo de la ciudad pidió al Rey que fundase en México una universidad que incluyera todas las facultades, poniendo especial énfasis en las de Arte y Teología. La Cédula Real para la fundación de la Universidad fue otorgada en 1551 (Carreño, 1963; Peset, 1989; Rodríguez Cruz, 1973).

La estructura organizacional y curricular de la Real y Pontificia Universidad de México no reflejó una respuesta a presiones locales. Su desarrollo tampoco fue, como en el caso de las universidades medievales, el resultado de una respuesta a las energías intelectuales del medio circundante (Cobban, 1975; Wieruszowski, 1966). La estructura institucional de la Universidad de México fue modelada casi exclusivamente de acuerdo con la de la Universidad de Salamanca, a pesar de ciertas modificaciones constitutivas. Los sucesivos estatutos que regulaban la vida de la Universidad de México, al igual que el plan de estudios, implicaban un alejamiento gradual del código salamantino original, pero nunca a un grado que pudiese ser considerado un cambio estructural¹ (Carranca, 1969; Peset, 1985; González González, 1987; 1989; Rodríguez Cruz, 1973).

Ciertamente, la Universidad de Salamanca tenía una posición prominente entre las universidades europeas durante la época en que se llevaron a cabo los primeros pasos del proceso de conquista y colonización. Sin embargo, es también verdad que la mayoría de los reinos en España poseían su propia universidad. Algunas de ellas, como Alcalá de Henares, eran altamente reconocidas. En otras palabras, las autoridades gubernamentales y eclesiásticas tenían la posibilidad de combinar diferentes componentes académicos de una manera óptima. De ahí que tenga validez la afirmación de que el trasplante de la Universidad de Salamanca a México como un “modelo ideal” estuvo motivado también por factores adicionales al hecho de ser una universidad grande y prestigiosa. En este sentido pareciera ser que el alto rango ocupado por las facultades de Leyes y Teología fue un factor prevalente en la selección de este modelo específico.

Esta motivación se entiende más claramente si se considera que uno de los objetivos fundamentales de la política colonial era la conquista “espiritual y legal de los nativos de América” (Foster, 1960: 2). El modelo salamantino era instrumental para implementar este objetivo. La Universidad de Salamanca estaba

a su vez modelada sobre la base de la Universidad de Bolonia que, además de ser considerada la más avanzada en la Edad Media, satisfacía también las demandas que había en España respecto de nuevos conceptos que se adaptaran a las realidades del Estado Cristiano (Rashdall, 1895). La contribución fundamental estaba dada por la organización de los estudios relacionados a la jurisprudencia, basados, a su vez, en el estudio de la ley Natural y la ley Divina (Hamilton, 1963). De este modo, los recursos intelectuales que los estudiantes adquirirían a través de los estudios formales les permitían una profunda familiarización con las premisas del orden normativo, lo que a su vez garantizaba la identificación con los aspectos religiosos y políticos del orden. Este patrón, además de legitimar el papel del gobierno central en la regulación del orden, reforzaba el ideal español de “la integración de lo ético con lo social” (Wiarda, 1973: 211).

La familiarización con las premisas básicas del orden no tuvo, sin embargo, una relación directa a la acción institucional. A diferencia de los graduados peninsulares, que tuvieron bajo los Habsburgos una gran influencia política y administrativa (Kagan, 1974), los graduados de la Universidad de México se vieron casi exentos de la utilización práctica del conocimiento adquirido. De acuerdo a la política impuesta en las Indias por la Corona, los altos oficios de la burocracia colonial estaban casi monopolizados por letrados y/o eclesiásticos peninsulares. Los egresados de las universidades coloniales, en la medida en que eran integrados en el aparato burocrático, ocupaban sólo puestos marginales. Si bien este proceso disminuyó el desarrollo de los aspectos pragmáticos del conocimiento, parece no haber afectado aquellos aspectos evaluativos en los que se basa el consenso que vincula a los miembros de la comunidad con sus gobernantes.

La escolástica como base de la estructura del plan de estudios

Cada detalle del plan de estudios de la Universidad de México fue cuidadosamente elaborado por las autoridades académicas que representaban a la Corona y a la Iglesia. De esta manera, ninguna parte de dicho plan quedaba librado a la casualidad o la improvisación. Siguiendo la tradición escolástica, los “filósofos universitarios” estructuraron el plan de estudios en base a las premisas universales y jerárquicas del Catolicismo (Steger, 1974; Traboulay, 1971). Su difusión, aplicación y desarrollo estaban controlados por los cuerpos académicos y administrativos, que enfatizaban las disciplinas teóricas de la tradición aristotélica. Tales disciplinas teóricas, cuyo tema era claramente estipulado de antemano, eran consideradas un medio ideal para avanzar y preservar el supremo designio de la creación (Schwab, 1969).

Las prácticas escolásticas quedaron descritas meticulosamente en las Constituciones de la Real y Pontificia Universidad de México, que especificaban los deberes y obligaciones de todos los miembros de la comunidad académica. Los estatutos hacían referencia al contenido de las asignaturas y los libros de texto, a los métodos de enseñanza, a la duración y horario de las clases, y a los ejercicios prácticos que las acompañaban. La estructura del plan de estudios estaba a su vez inspirada en las etapas que, de acuerdo con la tradición escolástica, conforman el camino hacia la salvación; a través de las cuales el individuo llega a Dios. Según la

metodología cristiana, el sistema escolástico no sólo atañe al dogma religioso sino que también se manifiesta en relación a la organización del orden temporal. Esta percepción, que sistematizaba los atributos de la salvación, partía del supuesto de que la jerarquía celestial de los ángeles poseía una contraparte terrenal en la jerarquía de la iglesia, y que la relación entre ambas partes era elaborada a través del dogma racional. Tal dogma estaba basado en un consenso generalizado y era mantenido por una autoridad capaz de tomar decisiones en todo lo concerniente a la ortodoxia de las doctrinas. Para cumplir ese objetivo, la autoridad debía velar por la unidad de la comunidad, protegiéndola del peligro de infiltración por otras doctrinas (Turner, 1981; van Ackeren, 1981).

De la misma manera, el plan de estudios detallaba meticulosamente tanto las diferentes etapas como los contenidos específicos de las asignaturas. Todas las asignaturas tenían una modalidad común, más allá de los contenidos específicos, de acuerdo a la cual la unidad de estudio era subdividida en partes que podían ser retenidas por el alumno con relativa facilidad. La relación entre las unidades y el todo se mantenía por medio de una lógica rigurosa y por medio de un sistema de preguntas dirigidas a alcanzar conclusiones establecidas de antemano. Estos ejercicios desarrollaban en los estudiantes la capacidad de aproximación a un problema desde todos los ángulos posibles, sin romper el marco establecido para el tema.

El mensaje transmitido a través de la escolástica, al estar basado en un sistema cerrado y al ser controlado por la autoridad, reducía en gran medida la autonomía intelectual de estudiantes y profesores. De esta manera, también se lograba la similitud cultural entre los miembros de la comunidad académica de las colonias. En otras palabras, la pérdida de autonomía intelectual se veía compensada por un fuerte sentimiento de identidad cultural. Los lazos entre la institución académica y los miembros de la comunidad se fortalecían aún más mediante la presentación de los ejercicios ante una audiencia. Este hecho, además de reforzar el sentimiento de identidad, convertía al público en parte del mecanismo de control que aseguraba la preservación de las premisas culturales comunicadas por la autoridad. De esta manera, la universidad trascendía los límites de la mera transmisión de las disciplinas de estudio y cumplía un papel en la formación del orden colonial.

Los rituales como marco del plan de estudio

Los aspectos técnicos y las formas externas del método escolástico, tales como las lecturas, disposiciones y declamaciones, estaban simbólicamente enmarcados en ceremonias y rituales cuyo objetivo era mantener las relaciones entre los diferentes componentes del sistema (Costello, 1958: 8-11). El carácter público y el alto grado de codificación de los aspectos ceremoniales de estos ejercicios estaban detallados en el Título XII de la Constitución elaborada por el rector Farfán, publicada en 1580, que preveía que tales ejercicios debían ser efectuados “como se hace y guarda en la Universidad de Salamanca”.

La capacidad técnica de profesores y estudiantes para los debates debía ser demostrada en discusiones o disputas, repeticiones o relecciones, conclusiones, vejámenes y oposiciones (Jiménez Rueda, 1951; Rodríguez Cruz, 1973; Traboulay,

1979). Analizando, por ejemplo, la oposición, se puede ver el papel del sistema escolástico en la promoción de las premisas comunes dentro de la comunidad académica. Esta disputa competitiva, por la que debían pasar todos los aspirantes a una cátedra, estaba prevista en el Título XVI de la Constitución de Farfán. De acuerdo a este título, ninguna cátedra podría ser otorgada sin oposición, “aunque se ofrezca persona eminente o religiosa”. La capacidad del candidato era evaluada públicamente de acuerdo a su excelencia en los debates acerca del tema que debía enseñar. Aquí, de la misma manera que en los ejercicios de los alumnos, la memoria era el instrumento más importante para obtener el puesto al que se aspiraba. Por ejemplo, Fray Francisco Narvajo, uno de los diez miembros de la orden dominicana que enseñaba en la Universidad de México durante el siglo XVII, demostró su capacidad para defender un sistema coherente de conocimiento citando correctamente los argumentos de Pedro de Lombardo en todos los tópicos que le fueron presentados intermitentemente por los miembros de la audiencia. En este sentido, la defensa pública de los argumentos no puede ser interpretada solamente como una confrontación entre individuos, sino también como un medio para controlar la preservación de los patrones de conocimiento ya establecidos. Los preceptos para los debates eran los mismos que guiaban los debates en las universidades peninsulares y en las demás universidades reales y pontificias en las colonias. Por lo tanto, el método escolástico no sólo unificaba a los miembros de la Universidad de México, sino que definía los límites del conocimiento local de acuerdo a una base compartida con la comunidad académica al otro lado del océano.

Las ceremonias que más impacto tenían en México eran aquéllas en las que se otorgaba el grado de doctor (Luna Díaz, 1989). Estas incorporaban todas las características que consolidaban la jerarquía y la coherencia del método escolástico. De acuerdo a Cervantes de Salazar, en 1554, el candidato a Doctor en Teología, Metafísica o Leyes sometía su honor a un alto riesgo, lo cual, para muchos de ellos era más importante que su propia vida.

Los procedimientos estaban prescritos con sumo detalle en los extensos títulos de los estatutos de Cerralvo (Título XV), expandidos en 1626, y de Palafox (Título XX), formulados en 1640, en los cuales se especificaba que cada parte de los procedimientos tenía que ser practicada “con toda la pompa y majestuosidad”. Los detalles se referían a la extensión y al contenido de los exámenes y las disputas, así como a todos los aspectos ceremoniales. Estos detallaban, entre otras cosas, el lugar en que debían sentarse, así como los trajes y condecoraciones que debía llevar cada miembro de la comunidad académica, incluyendo el personal administrativo. Las instrucciones hacían referencia, claramente, al criterio jerárquico, de acuerdo a la titulación, la antigüedad y la función de cada miembro dentro de la universidad. Los profesores de Teología y Leyes, las disciplinas más prestigiosas, eran ubicados cerca de los doctores que fueran miembros de la Audiencia Real; los profesores de Artes, los cuales gozaban de menor prestigio, eran ubicados detrás de los bedeles y del secretario (el primero en el rango del personal administrativo). Durante el primer día de la ceremonia de concesión de títulos, se llevaba a cabo un paseo, para el cual se invitaba al maestrescuela, mientras que para el paseo del segundo día, y repitiendo la misma pompa y majestuosidad, se invitaba al virrey a participar en el ritual. De esta manera, la ceremonia de doctorado, al igual que la repetición,

trascendía los límites de la comunidad académica, reforzando los lazos que unían a la universidad con su medio social. Dentro de una población urbana que valoraba en alto grado el ceremonial como parte de la vida diaria (Parry, 1973; Haring, 1963; Lanning, 1971), el paseo, que atravesaba las calles de la ciudad, despertaba en los ciudadanos una respuesta entusiasta.

Además de los sentimientos de identidad colectiva, el acto de investidura del doctorado lograba transmitir al público la importancia que se le atribuía al método escolástico en la formación intelectual de las personas educadas. El vejamen, por ejemplo, que era un discurso picaresco escrito en castellano y leído durante la ceremonia, constituía una parte integral del ritual. El maestrescuela elegía al doctor que daba el discurso. El vejamen se parecía a un interludio cómico que, aunque censurado por las autoridades, permitía a los colegas exaltar con gracia y humor y, al mismo tiempo, satirizar, los logros del recién graduado. Al mostrar, a la vez, tanto las fortalezas como las debilidades del candidato, el vejamen facilitaba la aceptación personal del nuevo doctor dentro del orden social. Aunque no existe aún un estudio sistemático del contenido de los vejámenes, parece ser que, a pesar de su carácter picaresco, eran desarrollados estrictamente dentro de la tradición escolástica y de acuerdo a las reglas de la retórica, la gramática y la argumentación. Una vez finalizado el vejamen, el graduado recibía las distintas insignias: el anillo que simbolizaba su boda con la sabiduría, un libro que daba legitimidad a su capacidad de enseñar, una espada de oro y espuelas. Mediante el color del traje se distinguía a los graduados de las diferentes facultades: blanco para los teólogos, verde para los canónicos, rojo para los de Leyes, amarillo para los de Medicina y azul para los de Artes.

El carácter público de las ceremonias las transformaba en un elemento de legitimación, por el cual el graduado asumía el lugar apropiado en la jerarquía social, ante la presencia de sus compañeros, de los ciudadanos presentes y de las autoridades civiles y religiosas (Shills, 1982). En otras palabras, la naturaleza pública de este ritual estaba diseñada para convertir al graduado en un miembro de la comunidad. Este “rito de pasaje” hacía las veces de momento de transición en la introducción del individuo a la jerarquía social, la cual era a su vez revitalizada por medio de los componentes culturales de la identidad del graduado, que se veían reforzados durante el ritual (van Gennep, 1960; Leemon, 1972). Este rito, al enmarcar no sólo los aspectos formales sino también los aspectos emocionales de la transición, traspasaba su significado inmediato y se constituía en un instrumento mediador por medio del cual se legitimaban tanto las pautas intelectuales como aquéllas que regirían la futura praxis del graduado.

Por lo tanto, la dramatización de la transición de status era una manera de acrecentar los lazos de solidaridad social entre el individuo y su comunidad. La continuidad institucional, sin embargo, no se lograba solamente a través de la formalización de los procedimientos técnicos y simbólicos de los estudios, sino también por medio del contenido del plan de estudios, establecido por las autoridades en la península.

La Facultad de Artes: el primer escalón en la jerarquía de las disciplinas de estudio

Las disciplinas que constituían el plan de estudios estaban organizadas de acuerdo al principio jerárquico ya mencionado. La secuencia jerárquica incluía, además de elementos propios de la tradición aristotélica, algunas premisas que cristalizaron en la península durante el siglo XVI. Ambas fuentes se manifiestan en la organización de los programas de estudios estipulados para las facultades de Artes, Leyes y Teología que están detallados en las secciones V a XV de las constituciones de Farfán.

La percepción jerárquica se reflejaba también en el edificio mismo que servía a la Universidad de México, cuya construcción se completó en 1631. El patio interior estaba rodeado por 28 columnas — un múltiplo de siete —, número que hacía referencia a las disciplinas básicas de todos los estudios universitarios, constituidos por el *Trivium* (gramática, lógica y retórica) y el *Quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música). La disposición interna de las aulas seguía un diseño muy complejo que reflejaba una escala de ascenso desde la naturaleza a la divinidad (Jiménez Rueda, 1951a). Las facultades de Leyes y Teología ocupaban los rangos más altos de esta jerarquía. La jerarquización de las disciplinas era también evidente en los salarios de los profesores, que oscilaban “de acuerdo a la importancia de la facultad y la ciencia del profesor” (Cervantes de Salazar, 1554).

Los estatutos establecían que todas las asignaturas debían ser dictadas en latín. Las cátedras de Artes constituían el primer escalón en la construcción del plan de estudios. A través de la memorización, la elocuencia, las disputas y la formación moral, estos cursos proveían al estudiante los instrumentos básicos con los cuales podría avanzar hacia los escalones más altos de los estudios (Carreño, 1963; Jiménez Rueda, 1951; Rodríguez Cruz, 1973).

Los primeros pasos en la adquisición de la capacidad de debatir eran adquiridos y desarrollados por los estudiantes en los cursos iniciales de Artes. Los estatutos de la Universidad de México establecían ejercicios prácticos para estos cursos, llamados reparaciones y pláticas. Esta “gimnasia del espíritu” había sido establecida como consecuencia de la introducción del nominalismo. Estas prácticas se llevaban a cabo en las asignaturas de lógica y física, bajo la supervisión del profesor y sin la presencia de una audiencia. Los regentes o los estudiantes mismos presentaban las preguntas, que serían discutidas por medio del método dialéctico (Beltrán de Heredia, 1953: 68-101). Este modo mecánico de entrenar la mente, que insistía “en una respuesta a una respuesta a una respuesta de una respuesta”, transformaba a la memoria en el instrumento fundamental del desarrollo intelectual. La discusión o disputa servirían, más adelante, como medios para demostrar tanto la capacidad del estudiante para memorizar como su dominio de la materia de estudio. La argumentación se llevaba a cabo dentro de un marco constituido por proposiciones previamente aceptadas, por medio de las cuales el estudiante debía demostrar su propio argumento. El tópico aprendido en clase era presentado frente a una audiencia que aprobaba o desaprobaba la actuación del estudiante.

Los cursos de Artes se reabrían todos los años y se matriculaban en éstos la mayoría de los estudiantes no graduados. A los estudiantes se les exigía presentar

anualmente un certificado de habilidades en retórica, y no eran aceptados en ninguna de las facultades sin haber probado su dominio del latín. Los títulos IX a XVI de las constituciones de Cerralvo, publicadas en 1626, al igual que las constituciones de Palafox, confirmaron este programa.

En la Universidad de México funcionaban, para 1582, tres cátedras de Artes: *Summulae*, Lógica y Filosofía, la que incluía metafísica y filosofía moral. Como condición para poder presentarse a los exámenes por los cuales se graduarían como Bachiller de Artes, los estudiantes debían asistir a esos cursos por lo menos dos años².

El estudio de la lógica aristotélica se puede entender como un modo de estudiar los argumentos necesarios para la justificación racional de la verdad, de acuerdo a la interpretación de las autoridades políticas o religiosas. Este estudio era visto también como una disciplina gramatical que permitía el uso correcto del lenguaje (Bohener, 1952; Willey, 1967). La retórica era considerada “el equipo para todas las otras ciencias” (Cervantes de Salazar, 1554: 29). De acuerdo a Aristóteles, la retórica desarrollaba la capacidad de descubrir todos los medios posibles de persuasión, sea cual sea el tema aludido. De esta manera, aun en ausencia de pruebas concretas, se pueden aportar argumentos convincentes para desarrollar cualquier tema. Los graduados clarificarían y comunicarían las premisas que fundamentaban la legitimidad de la autoridad a través de la fineza de sus argumentos. Así, la retórica, que constituía el medio que permitía racionalizar las demandas legítimas de la autoridad, daba a los poderes políticos, en este caso a la monarquía de los Asturias, la posibilidad de articular los argumentos a través de los cuales la autoridad podía ser aceptada sin necesidad de ser impuesta por la fuerza (Friedrich, 1972: 116).

La ceremonia en la que se otorgaba el grado de Bachiller en Artes era la más simple desde el punto de vista del ritual. De acuerdo a los estatutos, después de ser examinado “... el Bachalaureado estará en pie, descubierto, y junto a él los bedeles, con sus mazas; con una breve oración pedirá el grado, y el Doctor, estando con sus Insignias Doctorales, sin decir oración ni arenga pena de pérdida de propina, se lo dará en esta forma: *Autoritate Pontificia et Regia, qua fungor in hac parte, concedo tibi gradum Bachalaureatus...*” (en Jiménez Rueda, 1961: 46).

En palabras de de la Plaza y Jaén, el primer historiador de la Universidad de México, el grado de Bachiller era útil “...para subir en cátedra de la facultad del laureado, exponer en ella a los autores de su facultad, presidir actos y dar respuestas a los argumentos y dificultades, poder obtener y regentear cátedras, y acabados sus cursos y pasante, siendo examinados y aprobados, poder obtener mayor lauro, que es de las Infulas Doctorales, complemento y corona del triunfo de los certámenes y trabajos literarios” (en Carreño, 1963, I: 42). Las capacidades básicas adquiridas en esta etapa eran subsecuentemente usadas en las etapas posteriores del plan de estudios³.

La Facultad de Leyes:

aprendizaje de las normas y regulación del orden social

Si, como hemos visto, la Facultad de Artes proveía a los estudiantes las capacidades básicas de la retórica, la de Leyes estaba orientada a la enseñanza de lo

que era éticamente correcto y espiritualmente puro. Este tipo de conocimiento, tal como fue trasladado a la Universidad de México, había sido elaborado en Europa como un instrumento capaz de regular la relación del hombre tanto con los preceptos espirituales como con la realidad temporal. El sistema legal desarrollado dentro de esta percepción, que cristalizó en las leyes civiles y canónicas, estaba basado substancialmente en el código romano y en los preceptos cristianos. Este sistema legal fue un instrumento fundamental para facilitar las tendencias centralizadoras de las monarquías occidentales desde el siglo XIV y XV. Los burócratas reales, imbuidos de las doctrinas de la autoridad decretal principesca y el concepto de normas legales unitarias, fueron los que instrumentaron la integración territorial y el centralismo administrativo en el primer siglo del absolutismo (Anderson, 1984: 28). De manera similar, en Castilla, los letrados jugaron un rol primordial en la unificación de los diversos componentes que configuraron el Estado (Kagan, 1974).

La empresa transoceánica reforzó aún más el papel de los graduados en Leyes en la implementación del concepto unitario de la monarquía. La escuela de Leyes de Salamanca fue uno de los lugares más importantes para la preparación de los consejeros de la corona. La conexión con los altos círculos de la Iglesia y del Estado facilitó la posición privilegiada de la Facultad de Leyes en esa universidad (Addy, 1966; Cobban, 1975; Hamilton, 1963; Kagan, 1974; Parry, 1973; Rashdall, 1895). Siguiendo la tradición de la Universidad de Bolonia, el campo de los estudios legales, basado en la versión tomista de la ley natural, era percibido como un mecanismo capaz de regular los conflictos que potencialmente podrían surgir entre los súbditos y la autoridad. En un marco cuya teoría política dictaba que las leyes hicieran constante referencia a Dios y a la naturaleza, el extenso conocimiento de la jurisprudencia era visto como un instrumento capaz de regular a la sociedad en general. Este punto de vista, fuertemente atacado durante la Reforma en las universidades del norte de Europa, no solamente no fue desafiado en España, sino que floreció durante el siglo XVI (Hamilton, 1963: 11). Más aún, la jurisprudencia, como campo de estudios revitalizado, se transformó en un arma poderosa en las manos de la Corona, que acostumbraba consultar con los juristas para el esclarecimiento de todas las dudas concernientes a los legítimos e ilegítimos derechos de la conquista y sus posibles consecuencias, elaborándose, así, un cuerpo de leyes (Perena, 1986: 31). Esta elaboración, al estar basada en principios éticos y morales, proveía a los gobernantes de un *corpus* que se basó más en los ideales de la conducta ética y los principios del Catolicismo, que en normas prácticas para regular la sociedad de ultramar (Moreno, 1967).

Este mismo cuerpo de leyes, trasplantado a México, aportó las bases normativas que facilitaron la colonización. Los graduados en Leyes, provistos tanto de las normas ideales como de las relativas al comportamiento, poseían la capacidad de comunicar a los demás grupos de la población las creencias y orientaciones en las que se basaba la estructura normativa del reino español⁴.

Las tesis presentadas en la Facultad de Leyes indican el tipo de argumentos elaborados en los territorios coloniales, en los cuales llama la atención el énfasis puesto en los aspectos teóricos de las leyes, mucho mayor que en los aspectos prácticos o innovadores. Así, por ejemplo, la tesis ofrecida por Don Juan Ruiz de Alarcón para su grado de Licenciado en Leyes fue presentada en los siguientes

términos:

“Al Sacratísimo Pontífice (Arzobispo) de este Nuevo Mundo, Mecenas, Patrono y Señor mío, Don Fray García Guerra, Juan Ruiz de Alarcón, Bachiller en ambos Derechos, para (obtener) la Licenciatura en Derecho Cesáreo (Romano), humildemente dedica esta repetición (del) texto L: ‘Cuando el heredero no es libre por su estado’ 4 (párrafos) folios ‘Del estado libre’. Quien es todo tuyo, Ilustrísimo Príncipe, si te dedica lo que es, nada te dedica, pero te expresa, de la manera que se puede, el afecto de su ánimo”.

Primera Conclusión

“(Sobre que si) la libertad conferida para un tiempo en que el legatario no pueda vivir, es válida o no, en nuestro texto, negaré lo que se afirmare”.

Segunda Conclusión

“Defenderé que las condiciones imposibles de hecho, en las últimas voluntades, se vician”.

Tercera Conclusión

“(Que) una condición casi imposible para aquél a quien se impone, vicia la disposición. Defenderé (las anteriores conclusiones), bajo la segurísima presidencia de Don Santos de Esquibel, Decano meritísimo de la Real Academia Mexicana, el día del mes a la hora acostumbrada por la tarde” (Traduc. por Maza, 1944: 17-18).

La tendencia a centrarse en los aspectos teóricos, señalada anteriormente, se comprende al considerarse el contexto general de la política centralizadora de la monarquía, que dejaba el desarrollo de la filosofía jurídica en manos de los juristas peninsulares, mientras que limitaba el acceso de los graduados en Leyes de las colonias a la administración colonial. Entre otras cosas, esta política reducía las posibilidades de desarrollo de la experiencia práctica, la cual, de acuerdo a Piaget (1972), es una condición para poder ahondar en cuestiones teóricas novedosas.

En resumen, el estudio de las leyes era un campo estructurado fundamentalmente de acuerdo a las necesidades de la corona. Esto nos permite comprender la preocupación de las autoridades por conservar el prestigio de las cátedras de Leyes como reflejo de una preocupación por el modo de transmisión de los preceptos básicos que inspiraban la formación del orden colonial. Por lo tanto, podemos concluir diciendo que los grupos coloniales educados en base a estas premisas y orientaciones actuaban en mayor medida de acuerdo a las premisas culturales que tenían en común con la península y la corona, que de acuerdo a la experiencia práctica o la innovación intelectual.

La Facultad de Teología:

conocimiento de las premisas divinas y naturales del orden social

Para la transmisión de todas las premisas del orden social, el estudio de la jurisprudencia no era suficiente. La instauración del modelo español de orden social en los territorios conquistados requería un alto grado de familiarización con las premisas divinas y naturales de éste, premisas que debían modelar la conciencia humana y la moralidad. El estudio sistemático de la Teología proveía lineamientos

para la vida práctica y cumplía con la necesidad mental de acceder a la verdad. La Teología era percibida, desde el punto de vista del conocimiento, como un *corpus* capaz de organizar la experiencia humana religiosa. El uso sistemático de la razón dentro de un cuerpo unificado de doctrinas coherentes tiende a enfatizar el papel de la facultad cognitiva en la búsqueda de la verdad. Esta perspectiva, de acuerdo a Rokeach (1954: 194-95), parte del supuesto de que las creencias incorporadas dentro de un sistema cerrado y diseñado por la autoridad pueden proveer un marco de referencia de acuerdo al cual se evalúan otros sistemas de creencias.

La percepción por la cual todas las ciencias estaban subordinadas a la Teología estaba enraizada en las ideas desarrolladas por Tomás de Aquino, *Omnes cogitato sive scientiae, famulantur theologiae* (De reduc. Art. and Theol., n. 26, en Bustos, 1901: 21). De acuerdo a esta perspectiva, la teología católica no era considerada meramente una disciplina sino "... un sistema de civilización completo, tan completo, que su inmensidad lo abarca todo: la ciencia de Dios, la ciencia del Angel, la ciencia del universo, la ciencia del hombre...(Donoso Cortés, 1891: 9).

La disciplina teológica estaba muy desarrollada en Salamanca, universidad que jugaba un papel central en la vida pública, no sólo a través de sus graduados, que gozaban de gran prestigio en el mundo entero, sino también como institución que elaboraba y expresaba su opinión como cuerpo corporativo (Bataillon, 1950: 231). Así, en la controversia entre galicanos y protestantes, entre todas las grandes universidades del Cristianismo, el papado acudió únicamente a las universidades españolas para buscar a los campeones de la fe ultramontana (Rashdall, XX, 1895, Part II: 83).

La formación de la sociedad colonial requería, de acuerdo a la Corona, la imposición de la exclusividad religiosa (Morse, 1972; Vallier, 1970). El logro de este objetivo no sólo requería familiarización con las premisas que inspiraban la fe sino que también necesitaba garantizar la existencia de un cuerpo unificado de doctrinas coherentes. Así, de acuerdo a la carta de fundación, la cátedra de Teología de la Universidad de México fue fundada "...para enseñar y defender las sanas y seguras doctrinas de nuestros Santos Padres, para impugnar, destruir y extirpar todo lo que no conforma la fe". Los símbolos de status, tales como los altos salarios pagados a los profesores de Teología, las posiciones que ellos ocupaban en las ceremonias públicas, así como la riqueza de las ceremonias en las que se otorgaban los grados, reflejaban la predominancia de esta disciplina sobre las demás ramas del conocimiento.

El plan de estudios de Teología consistía principalmente en el estudio de la Biblia y de las cuestiones teológicas sistematizadas en los cuatro libros de las *Sentencias de Pedro Lombardo* (sobre Dios, la Creación, Cristo y los Sacramentos). Para entrar en la Facultad de Teología de la Universidad de México, era un prerequisite tener un grado de la Facultad de Artes o un equivalente de dos años y medio de estudios de la lógica de Domingo de Soto. Se suponía que estos estudios le permitían al estudiante practicar y hacer uso de sus capacidades en gramática, retórica, y dialéctica. Esto proveía al estudiante no sólo los elementos exegeticos para el estudio de la Biblia sino que también los preparaba para desarrollar la capacidad de argumentar y especular, tal como aparecían en las *Sentencias* (Traboulay, 1971: 234)⁵. De este modo, el estudio de la Teología proveía los elementos básicos para la organización de la mente curiosa e inquisidora, que

buscara consistencia y coherencia de acuerdo a los preceptos del orden divino.

La Teología era considerada la “reina de las ciencias”, no sólo porque su objeto era lograr el mayor nivel de abstracción posible, sino también porque sus principios eran autónomos respecto de las demás disciplinas, las cuales, a su vez, dependían éticamente de ella. Según la descripción metafórica, la Teología era “Sara, que es la señora, a quien ha de estar sujeta la criada Agar que significa las demás ciencias” (cit. por González Casanova, 1948: 14). En otras palabras, el programa de estudios de Teología constituía el eje alrededor del cual las demás disciplinas giraban para resolver sus dificultades intrínsecas (González Casanova, 1948). Este programa reproducía la concepción de Francisco Suárez, por la cual “*Nostram Philosophia debere Christianam esse ac divinae theologiae ministram*”.

De esta manera, la Teología proveía los medios para la resolución del conflicto entre la razón y la fe, y generaba el conocimiento de los valores substantivos sobre los que, según se presumía, estaba construida la jerarquía universal. La Teología también enseñaba acerca de los atributos del universo perfecto, de acuerdo a la percepción de Santo Tomás, y la manera en que el hombre podría llegar a la auto-realización dentro de los límites de sus propias imperfecciones. Al reflejar la inteligencia divina, mediante la Teología se podía llegar a conocer y reproducir formas absolutas en un mundo en el que lo que realmente importaba era la adaptación a la norma considerada como la más deseada y propicia (Picón Salas, 1962: 107). Por medio de la fe y la sumisión al dogma, se definían los límites de la investigación, la explicación y la interpretación. Esta pauta permitía, a su vez, lograr el acomodamiento entre la norma ideal y la propicia.

En resumen, en la Facultad de Teología los estudiantes adquirirían no solamente el conocimiento que aseguraba el camino hacia la verdad, sino también el conocimiento acerca del ideal teológico al que se subordinaban los demás contenidos. La búsqueda de la sistematización del conocimiento dentro de los límites del dogma imponía barreras a la curiosidad científica y a la innovación, y reforzaba la percepción de la autoridad como proveedora de estabilidad y consenso.

Conclusiones

El proceso de desarrollo institucional en las colonias estaba guiado por el deseo de la monarquía de los Austrias de trasplantar, al menos parcialmente, ciertos aspectos de las instituciones españolas al Nuevo Mundo. El modelo de la Universidad de Salamanca, que fue transferido tanto a México como a otros lugares de Hispanoamérica, contribuyó a la formación del orden institucional. Por medio del marco curricular, las autoridades ayudaron a transmitir a la población transatlántica las premisas básicas sobre las que estaba construido el orden social. Las capacidades intelectuales, manejadas frente a una audiencia a través de silogismos, se constituyeron en divisas que modelaban la identidad de estudiantes y profesores. La presencia de los representantes de la Iglesia, la Corona y la ciudad en los ejercicios públicos ponían de manifiesto el hecho de que la universidad cumplía con las expectativas de la sociedad. El cumplimiento de estas expectativas requería la constante reafirmación de los principios mediante los cuales el individuo moldeaba su percepción de mundo y establecía sus relaciones con la

comunidad circundante. Esto se lograba por medio del programa de estudios, el cual era construido de acuerdo a la percepción jerárquica de la escolástica, y permitía a los alumnos una profunda familiarización con las premisas normativas y espirituales que mantenían el consenso entre la autoridad y sus súbditos. Este modelo de universidad, establecido en México durante el siglo XVI, se mantuvo en pie, de manera relativamente estable, hasta el siglo XVIII, cuando la dinastía Borbónica introdujo cambios en los medios utilizados para consolidar el poder real.

NOTAS

1. Por ejemplo, algunos de los cambios introducidos se referían a la disminución de cursos y horas de estudio, al establecimiento de cátedras para el estudio de las lenguas indígenas (García y García, 1989) y a la introducción de algunas ceremonias y festividades (Luna Díaz, 1989).
2. El Título XIII explicaba los requisitos para los exámenes: 9 preguntas, 3 en la *Summulae* (una en el primer libro, una en la *Penhermencas* y uno en los silogismos); 3 en Lógica (una en la *Predicabilia*, una en la predicamenta y la tercera en la posterior analítica) y 3 preguntas en Filosofía (una en metafísica, una en la predicamenta y una en la posterior analítica). Los cursos se basaban en los trabajos de Aristóteles, Pedro Hispano y Domingo de Soto (Traboulay, 1971).
3. La capacidad para memorizar y para debatir que se adquiría en los primeros cursos era subsecuentemente desarrollada mediante la repetición o relección. Este ejercicio, prescripto en el Título XIX de las constituciones de Palafox, consistía en el recitado de textos memorizados. Este examen debían pasarlo los candidatos a Catedráticos de Propiedad y los candidatos al grado de Licenciado. Estos debían hacerlo en sus respectivas facultades o ante doctores y profesores de distintas facultades. El candidato a la plaza de Catedrático trataba el tema de estudios que él ya enseñaba o que enseñaría durante el siguiente curso académico. El candidato al grado de Licenciado seleccionaba su propio texto de especialización, y de éste él debía “inferir las conclusiones que le parecieran” (Jiménez Rueda, 1961; Constituciones de 1668, fol.46). Ocho días antes de la repetición, y después de obtener la aprobación del rector y del catedrático de prima, el candidato presentaba sus conclusiones al padrino, el cual las colocaba, cinco días más tarde, en un lugar público. Dado que la aptitud más importante que se requería era la de la memoria, una persona podía obtener distintos grados de manera casi simultánea, en diferentes facultades, si lograba memorizar los contenidos (Maza, 1944).
Se pueden analizar los contenidos de las elecciones o repeticiones a través de los diálogos escritos por Cervantes de Salazar, el cronista de México, quien fuera también profesor de retórica y rector de la universidad en 1567 y 1573. Los actos se organizaban, de acuerdo a los estatutos, con “toda solemnidad, componiendo y colgando el General con lucimiento que se acostumbra en los de los doctores” (Cervantes de Salazar, 1554).
4. Los candidatos al grado de Bachiller en Leyes Civiles y Canónicas asistían a los cursos durante cinco años. En esta facultad no había exámenes para el grado de Bachiller. Aunque no había tiempo estipulado entre el grado de Bachiller y la recepción de la Licenciatura, los estudiantes debían estudiar por lo menos cuatro años después de haber recibido el Bachillerato.
5. El grado de Bachiller en Teología requería 5 años de estudio y la Licenciatura por lo menos cuatro años después de recibir el grado de Bachiller. Además, el grado de Licenciado en Teología tenía requisitos especiales adicionales, tales como los cuatro actos de conclusiones sobre el *Libro de las Sentencias*, con tres argumentos para cada uno. El estudiante debía también asistir al acto de *quodlibetos* durante dos horas por la mañana y dos horas por la tarde, donde disputaba 12 preguntas y sostenía 6 argumentos en cada sesión.

BIBLIOGRAFIA

- Addy, G.M. 1966 *The Enlightenment in the University of Salamanca*. Durham: Duke University Press.
- Anderson, P. 1984 (c. 1974) *Lineages of the Absolutist State*. London: Verso.
- Bataillon, M. 1950 *Erasmus y España. Estudio sobre la historia espiritual del siglo XVI*. Tomos I y II. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán de Heredia, V. O.P. 1953 *Orígenes de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bernstein, B. 1971 "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" pp. 7-69 in M.F.D. Young (ed.) *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Bohner, P. 1952 *Medieval Logic. An Outline of its Development from 1250 to 1400*. Manchester: Manchester University Press.
- Brading, D.A. 1973 "Government and Elite in Late Colonial Mexico". *Hispanic American Historical Review*, 53.3: 389-414.
- Bustos, Z. 1901; 1902; 1910 *Anales de la Universidad Nacional de Córdoba*. Tomos I, II y III. Córdoba, Argentina: Imprenta Domenici.
- Carranca, R. 1969 *La universidad mexicana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- Carreño, A.M. 1963 *Efemérides de la Real y Pontificia Universidad de México, según sus libros de claustro*. Tomos I y II. México, D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Chamberlain, R.S. 1930 "The Concept of Señor Natural as Revealed by Castillian Law and administrative documents." *Hispanic American Historical Review*, XIX, 2:130-137.
- Cervantes de Salazar, F. *México en 1554*. Presentación de Margarita Peña. México: Editorial Trillas.
- Chaneton, A. 1942 *La instrucción primaria en la época colonial*. Buenos Aires: Sociedad de Historia Argentina.
- Cobban, A.B. 1975 *The Medieval Universities. Their Development and Organization*. London: Methuen and Co.Ltd.
- Costello, W.T. 1958 *The Scholastic Curriculum at Early Seventeenth Century*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Donoso Cortés, J. 1891 *Obras*. Tomo I. Madrid: Sociedad de S. Francisco de Sales.
- Eisenstadt, S.N. 1980 "Cultural Orientations, Institutional Entrepreneurs and Social Change: A Comparative Analysis of Traditional Civilizations." *American Journal of Sociology*, 85: 840-869.
- Foster, G.M. 1960 *Culture and Conquest: America's Spanish Heritage*. New York: Wenner Green Foundation for Anthropological Research, Inc.
- Friedrich, C.J. 1972 *Tradition and Authority*. London: Macmillan Press.
- García y García, A. 1989 "Las cátedras de lenguas indígenas en Indias" pp. 221-234 en *Claustros y Estudiantes*. Vol. I. Valencia: Universidad de Valencia, Facultad de Derecho.
- Góngora, M. 1975 *Studies in the Colonial History of Spanish America*. Cambridge: Cambridge University Press (transl. by R. Southern).
- González Casanova, P. 1948 *El Misonismo y la Modernidad Cristiana en el siglo XVIII*. México, D.F.: El Colegio de México.
- González González, E. 1987 "Los primitivos estatutos y ordenanzas de la Real Universidad de México" en *Universidades españolas y americanas, época colonial*. Valencia: CSIC-Generalitat Valenciana, 207-224.
- 1989 "Una edición crítica de los estatutos y constituciones de México" pp. 265-279 en Peset, M. (ed.) *idem*. Vol. I.
- Hamilton, B. 1963 *Political Thought in Sixteenth Century Spain. A Study of the Political Ideas of Vitoria, De Soto, Suárez and Molina*. Oxford: At the Clarendon Press.
- Haring, C.H. 1963 (c.1947) *The Spanish Empire in America*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Jiménez Rueda, J. 1951 *Las constituciones de la antigua universidad*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- 1951a "La Universidad Nacional Autónoma de México" pp. 47-66 in P. Martínez del Río et al. (eds.), *Ensayos sobre la Universidad de México*. México, D.F.: Consejos Técnicos de Investigaciones Científicas y Humanidades.
- 1955 *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México, D.F.: Facultad de Filosofía y Letras.
- Kagan, R.L. 1974 *Students and Society in Early Modern Spain*. London: John Hopkins University Press.
- Kilmann, R.H., M.J. Saxton, R. Serpa et al. 1986 *Gaining Control of the Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lanning, J.T. 1955 *The University in the Kingdom of Guatemala*. New York: Cornell University Press.
- 1971 (c. 1940) *Academic Culture in the Spanish Colonies*. New York: Kennikat Press.

- Leemon, T.A. 1972 *The Rites of Passage in a Student Culture*. New York: Teachers College Press.
- Luna Díaz, L.M. 1989 "Las ceremonias de fundación de la universidad de México (1553). Una Propuesta de análisis" pp. 1-9 en Peset, M. (ed.) *idem.*, Vol. II.
- Maza, F. de la 1944 *Las tesis impresas de la antigua Universidad de México*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, F.J. 1967 "The Spanish Colonial System: A Functional Approach." *The Western Political Quarterly*, 20:308-320.
- Morgan, G. 1986 *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Morse, R.M. 1972 "The Heritage of Latin America." pp. 123-177 in L. Hartz (ed.), *The Founding of New Societies*. New York: Harcourt, Brace and World, Inc.
- Parry, J.H. 1973 (c. 1966) *The Spanish Seaborne Empire*. London: Penguin Books.
- Perena, L. 1986 *La Escuela de Salamanca. Proceso a la conquista de America*. Salamanca: Caja de Ahorros y Monte de Piedad.
- Peset, M. 1985 "Poderes y universidad de México durante la época colonial" pp. 57-84 en *La ciencia moderna y el Nuevo Mundo*, Madrid: CSIC.
- Piaget, J. 1972 *Psychology and Epistemology. Towards a Theory of Knowledge*. Penguin University Books.
- Picón-Salas, M. 1962 *A Cultural History of Spanish America. From Conquest to Independence*. Berkeley: University of California Press. (Transl. by Irving A. Leonard.)
- Piltz, A. 1981 *The World of Medieval Learning*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rashdall, H. 1895 *Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford: at the Clarendon Press.
- Rodríguez Cruz, A.M., O.P. 1973 *Historia de las universidades Hispanoamericanas. Período Hispánico*. Tomos I, II. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rokeach, M. 1954 "The Nature and Meaning of Dogmatism." *Psychological Review*, 61: 194-204.
- Sarfatti, M. 1966 *Spanish Bureaucratic Patrimonialism in America*. Berkeley: Institute of International Studies.
- Schwab, J. 1969 "The Practical: A Language for Curriculum." *School Review*, November: 1-23. n.d. *Education and the Structure of Knowledge*. A draft of a paper presented at a symposium.
- Shills, E 1982 (c. 1972) *The Constitution of Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Steger, H.A. 1974 *Las universidades en el desarrollo social de America Latina*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Traboulay, D.M. 1979 (c. 1971) *An Institutional and Intellectual History of the Universities of Mexico and San Marcos, Peru (1563-1800): Influences of the Medieval*. Doctoral Dissertation, University of Notre Dame.
- Turner, P. 1981 (c. 1967) "Scholasticism" in *New Catholic Encyclopedia*. V. 14. Washington, D.C.: The Catholic University of America.
- Vallier, I. 1970 *Catholicism, Social Control and Modernization in Latin America*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- van Ackeren, A. 1981 (c. 1967) "Theology." pp. 39-49 in *New Catholic Encyclopedia*. V. 14, Washington, D.C.: The Catholic University of America.
- van Gennep, A. 1960 *The Rites of Passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vicens Vives, J. 1961 *Historia de la España y América*. Barcelona.
- Wiarda, H.J. 1973 "Toward a Framework for the Study of Political Change in the Iberic-Latin Tradition: The Corporative Model." *World Politics*, XXV, 2 (January): 206-35.
- Wiley, B. 1967 (c. 1934) *The Seventeenth Century Background. Studies in the Thought of the Age in Relation to Poetry*. Penguin Books.