

Mirada diacrónica a la universidad: ideas, trayectoria y contextos

Diachronic View of the University: Ideas, Trajectory, and Contexts

José Joaquín Brunner¹ , Francisco Ganga Contreras² *

¹Universidad Diego Portales, Chile

²Universidad de Tarapacá, Chile

Recibido: 15 de Abril 2025 | Aceptado: 25 de agosto 2025 | Publicado: 31 de agosto 2025

DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100215>

Resumen

El texto aborda la evolución histórica de la universidad y su relevancia como una de las instituciones más influyentes de la civilización occidental. El objetivo central es proporcionar una interpretación reflexiva de esa trayectoria, ofreciendo herramientas para entender los desafíos futuros que enfrentan estas organizaciones en el contexto de los debates sobre la idea de la universidad. La metodología empleada consiste en una investigación documental que analiza artículos académicos y documentos históricos relacionados con la génesis, desarrollo y transformación de las universidades a lo largo del tiempo. Se hace una revisión crítica de fuentes bibliográficas que exploran el papel de la Iglesia, el Estado y los procesos sociales en la configuración de estas instituciones. Los principales hallazgos destacan que las universidades nacieron como corporaciones eclesiásticas en la Edad Media, pero con el tiempo evolucionaron hacia entidades autónomas que participan activamente en la formación de las élites políticas, científicas y culturales. A partir del Renacimiento y la Ilustración, la universidad se secularizó e integró cada vez más al desarrollo de los estados-naciones, hasta convertirse en un pilar fundamental del conocimiento y la innovación. En la era contemporánea, las universidades afrontan nuevos retos derivados de la globalización, la masificación de la educación superior y la creciente necesidad de vinculación con el sector productivo y el mercado. El texto concluye que, si bien la universidad ha perdido su carácter estrictamente estatal, continúa siendo un espacio clave de producción de bienes públicos y conocimiento, adaptándose su idea matriz a los cambios sociales y económicos.

Palabras claves: universidad, academia, adaptación institucional, organizaciones, gobernanza universitaria.

Abstract

The text addresses the historical evolution of the university and its relevance as one of the most influential institutions of Western civilization. The central aim is to provide a reflective interpretation of this trajectory, offering tools to understand the future challenges that these organizations face in the context of debates on the idea of the university. The methodology employed consists of documentary research that analyzes academic articles and historical documents related to the genesis, development, and transformation of universities over time. A critical review is carried out of bibliographical sources that explore the role of the church, the state, and social processes in the configuration of these institutions. The main findings highlight that universities were born as ecclesiastical corporations in the Middle Ages, but over time evolved into autonomous entities that actively participated in the formation of political, scientific, and cultural elites. From the Renaissance and the Enlightenment onward, the university became increasingly secularized and integrated into the development of nation-states, becoming a fundamental pillar of knowledge and innovation. In the contemporary era, universities face new challenges arising from globalization, the massification of higher education, and the growing need for connections with the productive sector and the market. The text concludes that, although the university has

*Corresponding author: franciscoganga@academicos.uta.cl

lost its strictly state character, it continues to be a key space for the production of public goods and knowledge, adapting its core idea to social and economic changes.

Keywords: university, academy, institutional adaptation, organizations, university governance.

1 Introducción

La universidad, como institución, ha sido una de las creaciones más significativas y perdurables de la civilización occidental. Desde sus comienzos en la Edad Media ha desempeñado un papel central en la formación de las élites intelectuales, la generación de conocimiento y el desarrollo de las sociedades modernas (Rashdall, 1997). Su ductilidad para adecuarse a las circunstancias históricas y políticas ha permitido que sobreviva y prospere a lo largo de casi un milenio, consolidándose como un espacio de reflexión crítica y avance científico. En su base hay una idea matriz: la noción filosófica de universidad (Barnett, 2012, 2021; Oakeshott, 2017; Rothblatt, 1997).

La universidad actual enfrenta desafíos inéditos, que demandan una revalorización de su propósito y estructura en un entorno caracterizado por la globalización, la expansión del acceso a la educación superior (ES) y la creciente presión por parte de los sectores económicos y políticos (Marginson, 2010).

Este trabajo ofrece una mirada diacrónica e interdisciplinaria a la evolución de la universidad, entendida no solo como una institución educativa, sino como un actor clave en la configuración del orden social, político y económico. A través de un análisis documental que recorre desde sus orígenes eclesiásticos hasta su consolidación en el marco del Estado-nación, se busca resaltar los momentos críticos de transformación que han marcado la trayectoria de la universidad y su idea de base (Grendler, 2002; Tight, 2023). El estudio de esta evolución resulta fundamental para comprender los desafíos contemporáneos que enfrentan las universidades, tales como la masificación del acceso, la digitalización del conocimiento y la perentoriedad de vinculación con el sector productivo.

Las universidades nacieron en un contexto profundamente marcado por la hegemonía de la Iglesia y el pensamiento escolástico, lo que influyó en sus primeros modelos organizacionales y curriculares (Le Goff, 1999). No obstante, el Renacimiento y la Ilustración introdujeron un cambio de paradigma, que permitió a las universidades emanciparse parcialmente de la tutela eclesiástica y alinearse con las nacientes estructuras estatales. Este proceso de secularización y nacionalización culminó en el siglo XIX, cuando la universidad se consolidó como un pilar del Estado moderno y un espacio dedicado tanto a la enseñanza como a la investigación (Delanty, 2001).

En este orden de ideas, cobra sentido lo expresado por Jofré y Cabrera (2024), quienes sostienen que los procesos de memoria social y tránsito intergeneracional muestran que los hechos políticos de cada país son insoslayables para comprender la trayectoria de las instituciones educativas. Esta perspectiva permite reconocer que el devenir de la universidad ha estado profundamente marcado por coyunturas históricas que exceden lo estrictamente académico.

En la actualidad, las universidades enfrentan el reto de reinventarse en medio de una realidad cada vez más fragmentada y competitiva. La expansión del conocimiento, junto con la diversificación de los actores que participan en su producción y difusión, ha generado una crisis de identidad que obliga a repensar el rol y la idea de la universidad en la sociedad (Barnett, 2012, 2015). Al examinar su evolución histórica, este trabajo invita a reflexionar sobre el valor intrínseco de la universidad y la necesidad de preservar su autonomía y compromiso con el bien público en un mundo en constante transformación.

2 Desarrollo

2.1 Génesis de la universidad: contexto formativo

Analizar la universidad con perspectiva histórica es fundamental para quienes se dedican al estudio de estas entidades educativas; especialmente si se considera que se está hablando de una de las instituciones más relevantes y antiguas de Occidente. La historia ubica su aparición a mediados del siglo XII y los albores del siglo XIII, bajo la figura de *universitas magistrorum et scholarium*. Esta organización se materializaba en una asociación de maestros y educandos consagrada al estudio general o de las artes

liberales; pero también, a formar personas capacitadas para ejercer altos cargos directivos en la Iglesia, el imperio, las monarquías y los poderes locales. Las universidades emergen así como una expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y la teología (Chuaqui, 2001, 2002; Rashdall, 1997).

Por lo mismo, puede afirmarse que el origen de estas casas de estudios superiores se encuentra ligado a un contexto predominantemente eclesiástico, en un periodo en que la Iglesia católica tenía una posición dominante y la enseñanza se ordenaba dentro de esa cultura, que abarcaba prácticamente todos los ámbitos sociales (Dawson, 1997; Espinar-Moreno, 2021; Le Goff, 1999; Triana, 1999).

En este escenario, tal como subrayan Le Goff (1999) y Verger (2013), la universidad entra en conflicto desde sus orígenes con los poderes de la Iglesia, los monarcas y las ciudades, dado que defendía su autonomía frente a los poderes establecidos, y pretendía el reconocimiento de derechos imprescindibles para desarrollar su labor intelectual.

Los espacios de libertad, esenciales para una universidad, corrían el riesgo de chocar con las verdades emanadas de la Iglesia, la que aspiraba a un monopolio del poder espiritual o ideacional. Ejemplo de lo anterior, fue la prohibición establecida por el poder eclesiástico a la Universidad de París, de divulgar ciertas tesis, decretada en 1277, tres años después de la muerte de Santo Tomás. Entre ellas se encontraban los siguientes enunciados:

[que] son los astros los que determinan la voluntad del hombre; [que] el cristianismo encierra, al igual que las otras religiones, errores y fábulas; [que] la doctrina cristiana entorpece el progreso de la ciencia; [que] la dicha solo existe en esta vida y no después de la muerte. (Bühler, 1996, p. 52)

Los profesores dependían materialmente del apoyo de la Iglesia, dado que la mayor parte de ellos eran sacerdotes. En este sentido, se eximía a los docentes de sus tareas eclesiásticas habituales para dedicar su tiempo a la enseñanza, evitando de este modo la obligatoriedad de una retribución económica por parte de sus alumnos. Recibían una prebenda o estipendio a la manera como modernamente se conciben las becas.

Sin embargo, el estipendio planteaba múltiples cuestiones teológico-filosóficas. La más relevante fue la cuestión de lo que hoy podría denominarse “economía política del conocimiento”, entonces resumido en el aforismo “scientia donum Dei est, unde vendi non potest”. Esto es, “el conocimiento es un don de Dios y por ende no puede venderse” (Post et al., 1955). La misma idea se recoge en las Partidas de Alfonso el Sabio: “Ciencia es don de Dios et por ende non debe ser vendida; ca así como aquellos que la han la hobieron sin precio et por gracia de Dios, así la deben ellos dar a los otros de grado non les tomando por ende ninguna cosa” (Alfonso X el Sabio, ca. 1265/1990, Partida I, Tít. XVII, Ley X). Una idea similar se expresa en el título del volumen “Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado” del filósofo social Michael Sandel (2013). Esta noción, equivalente a la de la moderna gratuidad del acceso a la educación superior, forma parte pues de la propia idea inicial de universidad (Rochford, 2006).

Con todo, aquel rigorismo ético dejaba a las universidades en permanente riesgo de naufragar por falta de medios para financiarse y, a sus profesores y estudiantes, al borde de la indigencia. En muchas universidades españolas, por ejemplo, fue necesario recurrir al tesoro real para impedir tan grande precarización. Así da cuenta de este fenómeno un estudioso: “De modo especial en los centros de la Corona de Castilla la financiación corrió a cargo del tesoro real. Para Palencia se habla de que el rey concedió ‘magna stipendia’ y soldadas a todos los profesores, al igual que a Salamanca ‘fueros en casas e cosas’; a Sevilla se la dotó también con edificios para que los médicos pudieran residir e impartir la docencia, y algo similar puede decirse de otras universidades, ayudadas de diversos modos al ser creadas” (Barcala Muñoz, 1985, p. 102). Empero, el mismo estudioso repara más adelante en el hecho de que esos recursos nunca eran suficientes, debiendo por ende ser complementados con otros medios: “Por ello se recurrió bien pronto a los beneficios eclesiásticos, que fueron la fuente de financiación más socorrida en la Edad Media en toda Europa. Los beneficios existieron bajo diversas formas y constituían una financiación indirecta, ya que no se asignaban a la universidad como tal sino a los particulares, profesores y alumnos. Con ello se aseguraba una docencia o unos años de estudios que ni la universidad ni los propios interesados podían costear” (Barcala Muñoz, 1985, p. 103).

Como puede verse, los asuntos que hoy se debaten con razón y pasión a propósito del financiamiento de las universidades, y el papel de becas y créditos estudiantiles, tienen una larga historia que conviene tener presente; pero también, bases filosóficas que forman parte de la idea misma de la universidad y de sus debates más antiguos (Davis, 2018).

Lo mismo puede decirse de la naturaleza de los bienes— en particular, bienes comunes y bienes públicos— que se supone la universidad debe proveer a la sociedad, tema que en la actualidad es objeto de numerosos estudios académicos (Marginson, 2025). En efecto, estos asuntos se hallaban en discusión ya en el antiguo derecho romano, donde existía una expresión especial para referirse a este tipo de bienes, la de *res extra commercium* (cosas fuera del comercio) o *res extra patrimonium* (cosas fuera del patrimonio), que podrían traducirse como cosas fuera del negocio o del patrimonio personal, por lo que no podían ser adquiridos o enajenados (Montes, 1965; Moreno, 1999; Surgik, 2021).

Es perfectamente posible que en este punto se halle el origen de lo que la economía moderna llama bienes públicos, entendidos como aquellos que se encuentran utilizables para todos los individuos, pero el uso por parte de uno de ellos no limita la utilización de los restantes (Bieber & de Jongh, 2024; Olson, 1985; Ostrom & Ostrom, 2019), debiendo su producción ser financiada por fondos públicos (Carnoy et al., 2014; Stiglitz, 2003). La raíz de este razonamiento tiene base, por tanto, en motivaciones religiosas y filosóficas, antes que puramente económicas, como sucede hoy.

En cualquier caso, debe tenerse en consideración que la puesta en práctica de esta norma de “incomercialidad” del conocimiento, colisionaba con el hecho de que los profesores —si no tenían el beneficio de alguna prebenda (Paquet, 1958)— se veían obligados a conseguir sus ingresos de formas diferentes, los que podían provenir de la autoridad secular, del dinero de la comuna o, inclusive, de los propios estudiantes, mediante el pago de una *collecta* (semejante al arancel y las tasas que se utilizan actualmente en las universidades). Los estudios de Post (1932) y de Post et al. (1955), evidencian que la Iglesia se enfrentó al imperativo de asumir la idea de que el conocimiento no puede ser comercializado, principio necesario para poder cumplir (y hacer cumplir) el anhelo de una educación gratuita, precepto que había sido sancionado por los Concilios tercero y cuarto de Letrán, de 1179 y 1215 respectivamente.

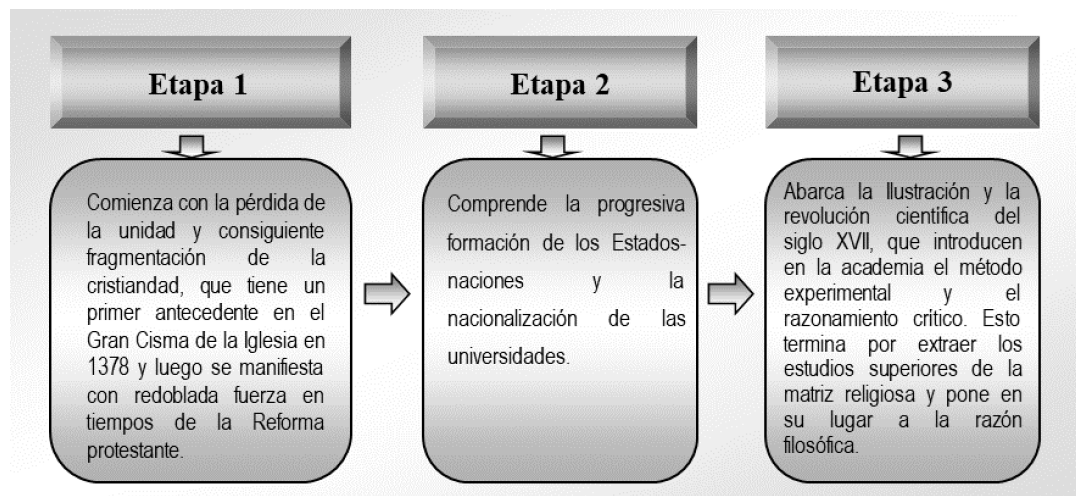
Otro antecedente relevante que considerar, tiene relación con la aceptación del planteamiento del destacado jurista romano de origen fenicio Gneo Domicio Annio Ulpiano (Costa et al., 2022), que aceptaba que los maestros del área del derecho pudiesen recibir una retribución en dinero, pero con la salvedad de que no podían solicitarlo. Esto complementaba con la doctrina de que el profesor no cobraba por el conocimiento, dado que el pago recibido se orientaba a compensar el esfuerzo de transmitirlo. También se aceptaba la práctica de cobrar, en caso de que el maestro no contara con los recursos para vivir dignamente, pero sólo a los estudiantes con fortuna. Así las cosas, es casi evidente indicar que fue la costumbre la que finalmente estableció la *collectae* y no el papado, como se podría haber pensado (Berman, 2003; Hudson, 2012; Post, 1932).

En esta línea de análisis, y tal como expresan Van Rinsum y Koops (2016), durante sus primeros años de vida la universidad no se encontraba circunscrita a la *res ecclesia* (que puede ser traducido como: cosas de la iglesia) exclusivamente, sino que tenía también, desde su temprano comienzo, relaciones con la *res publica* (hoy diríamos la esfera pública) y, algo que hoy se tiende a olvidar, también con la *res pecunia* (dinero, fortuna, valor económico). La propia idea de universidad, y la noción de sus misiones institucionales, hunde por tanto sus raíces en un conjunto de controversias filosóficas que resuenan hasta el presente.

2.2 Universidad de la premodernidad: cambios relevantes

Tras la Edad Media, la universidad entra en la temprana modernidad (siglos XV–XVII). Suelen identificarse tres etapas a lo largo de este tránsito, las cuales se presentan esquemáticamente en la figura 1.

Figura 1.

Etapas constitutivas de la universidad premoderna

Nota: Elaboración propia, basada en de Ridder-Symoens, 1996.

Existe un relativo consenso en que la etapa 1 implicó una mutación relevante en el paradigma de universidad vigente hasta entonces, avanzando hacia una inevitable superación de la dependencia que esta institución mantenía con la Iglesia católica de la época (Frijhoff, 2005).

Courtenay y Goddard (2013), agregan que las casas de estudios migran hacia una mayor dependencia de los poderes laicos, el imperio, las monarquías, los poderes de príncipes y nobles, y se colocan en la órbita de las nacientes naciones, comenzando así un proceso de nacionalización. En cualquier caso, debe decirse que los poderes seculares no consiguieron jurisdicción exclusiva sobre las instituciones de educación superior (IES), manteniéndose una coparticipación con la Iglesia hasta finales de este período.

Desde la perspectiva de la economía política de las universidades, se aprecia que, a partir del siglo XV, aumentan los subsidios directos, los cuales se financian con la implementación de impuestos especiales; iniciativas que fueron promovidas por las autoridades territoriales y municipales, las cuales comenzaron a ejercer mayores niveles de control (Grendler, 2002, 2004).

En esa época, los profesores —que basaban su prestigio en la capacidad para transmitir conocimiento, más que en sus escritos— evolucionan hacia una creciente laicización, por lo que comienzan a experimentar un aumento del control que se ejercía desde las esferas gubernamentales, lo que se traduce en un mayor nivel de corporativismo y regionalismo. Este último fenómeno significó una acentuación del peso organizacional de las universidades, al mismo tiempo que su expansión territorial, lo que implicó la presencia de estas entidades en lugares distantes a los grandes centros urbanos de ese tiempo (Scott, 2006). La filosofía política subyacente comenzaba a cambiar.

De acuerdo con Grendler (2017), en las postrimerías de este ciclo se empieza a observar un divorcio de los profesores universitarios de los valores morales de la res ecclesia, adoptando estilos de vida aristocráticos, lo cual acentuaba la crisis que estaba enfrentando la universidad y la consecuente pérdida de su reputación (Le Goff, 1999).

Se observa además un mayor control estatal sobre las universidades, materializado en la creación de nuevas estructuras gubernamentales, como ministerios y departamentos de educación. Lo anterior trae aparejado una fuerte dependencia fiscal de los presupuestos de las universidades y mayores niveles de burocratización y supervisión por parte del Estado.

A pesar del fenómeno descrito, según de Ridder-Symoens (1992) y Rüegg (2004, 2010), la universidad está lejos de poder identificarse, o de ser representada exclusivamente, en función de su estatalidad, o sea, como res pública únicamente. Un claro ejemplo de esto se encuentra en la notable historia de la universidad europea de Walter Rüegg (editor general), la cual en sus tres primeros volúmenes —que comprenden

desde el siglo XI hasta finales del siglo XVIII— no utiliza siquiera el concepto de lo “público”, ni aparece tampoco la noción de “universidad pública” o “universidad estatal”. Esta idea emergerá plenamente más adelante, fusionándose con el sentido de lo moderno (Scott, 2006) en una filosofía del Estado-nación como agente cultural (Bengson, 2024).

Es hacia la mitad del siglo XVII que Habermas (1981) sitúan la emergencia de “lo público burgués” en el continente europeo, entendido como aquel espacio de la sociedad civil que se aparta de lo privado e irrumpe como lugar de autoconciencia de un público constituido por hombres privados que se congregan para reflexionar en público sobre los asuntos de interés común.

Esta mutación histórica es recogida también por el historiador británico Roy Porter en *The Creation of the Modern World*, donde se lee textualmente:

“Las artes siempre habían sido abrevadas por el patronazgo eclesiástico, real o noble; la iglesia antes de la Reforma comisionaba obras de arte y la cultura cortesana se expresaba en suntuosos ceremoniales, en exquisitas colecciones de arte y en espléndidos edificios [...]. Desde el tardío siglo XVII, sin embargo, el centro de gravedad cultural empezaba a migrar ostensiblemente desde la Corte hacia el espacio metropolitano en general: cafés, tabernas, academias, salones, asambleas, clubes de debate, teatros, galerías y salas de concierto. Concebido antes como una misión de la monarquía, dicho centro de gravedad comenzaba ahora a asociarse con el comercio y los burgueses” (Porter, 2000, p. 34).

A este nuevo fenómeno de lo público se refería seguramente Samuel Johnson cuando a fines del siglo XVIII dice: “La sociedad se sostiene por medio de la comunicación y la información”, según cita Boswell (2021), señal de que habíamos arribado a las puertas de la modernidad.

2.3 Universidad de la modernidad: su rol en el Estado nacional

Entre los años 1800 y 1945, la modernidad alcanza su máximo apogeo. Y, en este encuadre de tiempo, la universidad y su idea se transforman en un factor nuclear del denominado Estado nacional. En esta misma línea argumental, Delanty (2001) afirma que en este periodo los maestros universitarios asumen un rol tan relevante que se les tiende a considerar verdaderos portavoces o representantes de la nación.

Un dato interesante, proporcionado por Langewiesche (2010) y Sam y Van Der Sijde (2014), apunta al papel central que la educación cumple, en general, en el afianzamiento del Estado nacional, resaltando primariamente dos modelos de reconstrucción de la educación superior elaborados en Francia y en Prusia respectivamente, asociados a los célebres nombres de Napoleón y von Humboldt (Charle, 2020).

a) Modelo Napoleónico

Un acontecimiento extraordinario ocurrió en la Francia revolucionaria en 1793; al golpe de un decreto se eliminaron las 22 universidades del antiguo régimen y, durante los siguientes 10 años, no existieron estas entidades educativas.

Como es sabido, la universidad napoleónica coloca el acento en la formación profesional, habiéndose instalado por el emperador con la nítida idea de controlar y regular todos los aspectos de la educación. Se observa aquí, por tanto, un esfuerzo deliberado por parte del poder político de organizar “desde arriba” el conjunto de la educación nacional dentro del Estado, de manera similar al de cualquier otro servicio público esencial. De este modo se crea en marzo de 1808 la denominada Universidad Imperial, una especie de ministerio de educación, organismo responsable —de manera exclusiva— de la instrucción y la educación pública en todo el imperio. En este marco no era factible crear ningún establecimiento al margen del Estado representado por la Universidad (Moulinier, 2017; Zgaga, 2009).

A su vez, durante este período la enseñanza superior se organiza sobre la base de cinco principios: (1) lealtad al emperador; (2) fidelidad a la monarquía imperial, la dinastía napoleónica; (3) uniformidad de principios educativos para todo el sistema educacional; (4) adoctrinamiento oficial en función de la unidad del Estado nacional y (5) establecimiento de un mando central unificado para todo el sistema público de educación, cubriendo incluso a las instituciones de enseñanza privada (Maras, 1976). Un sistema así de jerárquico, heredado en realidad de la educación jesuita, estaba ya en los planes del Emperador años antes de poder concretarlo. Según señalaba en carta del año 1805: “Habría un solo cuerpo docente si todos los directores, inspectores, maestros del Imperio tuvieran uno o varios de los mismos jefes que los

jesuitas tienen un general, provinciales, etc., si hubiera en la carrera docente un orden progresivo que mantuviera la emulación y ofreciera, en los diferentes periodos de la vida, un alimento y una meta de esperanza [...] Todos sentíamos la importancia de los jesuitas; pronto sentiremos la importancia de la carrera docente (Napoleón, 1805, citado en Palladino, 2023, p. 9).

En cuanto a la organización en concreto de la Universidad Imperial, ella consistía efectivamente en algo más parecido a una superintendencia de educación y órgano de administración del sistema, que a una casa de altos estudios. Según muestra un estudio reciente, tres altos funcionarios se situaban en la cúspide de la Universidad: (1) el gran maestro, con funciones administrativas y disciplinarias, nombraba al personal, concedía las becas, aprobaba las autorizaciones para la apertura de nuevos institutos, los títulos y las sanciones impuestas; (2) el secretario, con funciones administrativas, y; (3) el tesorero, responsable de los asuntos financieros. El Consejo Universitario, presidido por el gran maestro, estaba compuesto por treinta miembros, con funciones administrativas, disciplinarias y pedagógicas, y era responsable, entre otras cosas, de la elaboración de reglamentos, asuntos disciplinarios y cuestiones didácticas, como la elección de los textos de enseñanza que debían adoptarse. La administración central se completaba con el cuerpo de inspectores generales, nombrados directamente por el gran maestro, encargado de las inspecciones de las facultades, liceos y colegios. En la administración académica (compuesta por 27 academias correspondientes a los cursos), el rector preside el consejo académico de diez miembros, encargado de examinar las tareas de los liceos y colegios y resolver los litigios relativos a las escuelas y academias (Palladino, 2023, p. 10). Como puede verse, se trataba de una organización burocrática perfectamente ensamblada con el propósito imperial.

b) Modelo Humboldtiano

Con la Universidad de Berlín creada en 1810 emerge el modelo que más adelante se conocería con el nombre de modelo alemán o prusiano, estimulado por Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand (von Humboldt), acompañado de un selecto equipo de lúcidos intelectuales del pensamiento neohumanista germánico de la época, que buscaban reanimar un nuevo orden universitario al amparo del Estado cultural (Kulturstaat), dotándolo no solo de los cuadros oficiales necesarios para la administración superior sino, especialmente, de un fundamento ilustrado construido sobre las ciencias y la filosofía, como basamento intelectual y espiritual de la nación (Anderson, 2000; Heidegger, 1934/2001).

Según von Humboldt (1810), la universidad debe articular conocimiento, investigación y enseñanza. Allí se encuentra pues el origen remoto de la actual research university angloamericana, de igual manera como en el plan docente guiado por la filosofía formativa de la Bildung (Sorkin, 1987) se halla hasta hoy la inspiración para una pedagogía basada en principios humanistas y de exigente (auto)cultivo de la excelencia en cada uno (Nybom, 2007). Sin perjuicio de las alturas alcanzadas por esta idea de universidad, su posterior transformación en un verdadero mito (Ash, 2006), lleva a algunos a acusarla de servir hoy como una coartada ideológica conservadora para la vieja academia de los siglos XIX y XX (Barnett, 2024).

Como sea, esa idea proporciona uno de los relatos más potentes sobre la universidad moderna como un sitio público orientado a dos grandes tareas. Por un lado, al cultivo de los saberes en función del descubrimiento incondicionado de la verdad. Por el otro, a la formación integral de personas que, al interior de la universidad, debían aprender a la sombra de una comunidad de hombres de ciencia dotados de poder y prestigio (los “mandarines” de la academia alemana hasta antes de la 2ª guerra mundial) (Ringer, 1990) y, hacia afuera, convertidos en graduados, que debían integrarse a una comunidad ilustrada distintiva (una “burguesía cultural”) (Daum, 2002).

Condición para esta doble misión de la universidad previamente detallada, es que ella debía ser reconocida no sólo como un espacio institucional autónomo, una “torre de marfil” pensaba Humboldt, protegida de los ruidos de la calle, sino, además, gozar de las esenciales libertades de enseñar e investigar, amén del financiamiento y resguardo del Estado. En contrapartida, el Estado se aseguraba el apoyo y la neutralidad ideológica de los profesores, especialmente los más reconocidos e influyentes, los “mandarines alemanes”.

A pesar del legítimo anhelo de von Humboldt de que la universidad que ayudó a fundar pudiese alcanzar soberanía económica —utilizando la figura jurídica de una fundación financiada por el Estado— esta aspiración no llegó a materializarse. Lo que sí consiguió fue instituir una figura peculiar, donde la universidad se reconocía como una agencia del Estado, con financiamiento fiscal anual, pero con suficiente

autonomía para proceder libremente de acuerdo con su misión. Esto permitía a las instancias gubernamentales mantener una cuota importante de control burocrático a través del nombramiento de los profesores, a la vez que a su amparo prosperaba una universidad que por varias décadas sirvió como faro de la cultura intelectual y científica alemana.

La etapa de la modernidad concluye entonces con la consolidación de las universidades como piezas fundamentales tanto de las sociedades civiles como de los Estados europeo-occidentales y angloamericanos. Se vuelven materialmente parte de la escena urbana de la cultura moderna pero además pasan a ser parte, de Kant en adelante, del paisaje simbólico de esa cultura. Su idea adquiere una resonancia particular y alimenta diversas narrativas filosóficas de la universidad (Barnett, 2021). Además, a esta altura se inicia en América Latina, por ejemplo, el desarrollo de sus propias universidades republicanas, aspectos estudiados por autores como Albornoz (1993) y Roberts et al. (1996). Así, esta institución se había transformado también en un fenómeno global, y se hallaba a las puertas de iniciar una siguiente fase de expansión y de convertirse, durante la segunda mitad del siglo XX y hasta el presente, en una entidad clave para el desarrollo de la sociedad del conocimiento, movilizadora por la racionalidad científico-técnica que en ella encontraba su hogar (Frank & Meyer, 2020, 2023).

En América Latina, las universidades creadas junto con el nacimiento de los Estados-naciones configurados tras la Independencia, algunas de las cuales tienen más de doscientos años, se crearon al amparo del modelo napoleónico y luego, a lo largo de su trayectoria moderna, incorporaron también elementos de la tradición humboldtiana en sus culturas académicas (Padilla Castilla y Blanco Hernández, 2020; Brunner, 2014; Jaramillo, 2011).

2.4 Universidad de la postmodernidad: retos organizacionales

La universidad cambia de rumbo a partir de 1945, especialmente en cuanto a su estatuto institucional y de sus prácticas organizacionales. Acompaña asimismo al giro de la filosofía moderna desde una idea de universidad heredera de Kant a una explosión de ideas diversas que desconciertan por su proliferación y choque (Searle, 2021).

Durante este período, identificado como el de la universidad de la posmodernidad, se ponen en marcha una serie de procesos que impactan en el papel que juegan estas casas de estudios superiores. En primera instancia en Estados Unidos, en segundo término Europa y en última instancia en el resto del mundo, se observa una expansión de la matrícula estudiantil que implicó pasar de una universidad de élite (a la que muy pocas personas tenían acceso), a otro caracterizado por la masividad, que en los últimos años hace posible el acceso universal (Brunner & Ganga-Contreras, 2016a; Trow, 2000, 2007). Según los datos que muestra la UNESCO (2025), en 1900 existían alrededor de 500 mil estudiantes universitarios en el mundo, los cuales aumentaron a 100 millones el 2000, 235 millones el 2020, para alcanzar en la actualidad (año 2024) un número aproximado de 254 millones a nivel mundial. Estas cifras continuarán incrementándose; por ejemplo, Murthy y Basset (2022) proyectan 380 millones de estudiantes para el 2030.

La pregunta que emerge inevitablemente es ¿cómo explicar estas cifras?

Según Schofer y Meyer (2005), la razón fundamental de estas dinámicas durante la segunda mitad del siglo XX se encontraría en el desarrollo de un modelo de modernidad impulsado por procesos de “cientificación”, democratización, importancia creciente de los derechos sociales, la planificación del desarrollo y la estructuración de una civilización global. Siguiendo esta misma línea de análisis, estos autores expresan textualmente que “con estos cambios emerge un nuevo modelo de sociedad y se institucionaliza globalmente, un modelo en el cual el conocimiento y el personal escolarizados son vistos como apropiados para una gran variedad de posiciones sociales y un mayor número de jóvenes son considerados como candidatos adecuados para una educación superior” (Schofer y Meyer, 2005, p. 898).

Como era de esperar, el fenómeno de la masificación impacta en todos los aspectos del funcionamiento de las universidades, incluso en la idea que esta tiene de sí misma. Pero, además, lleva a una multiplicación de las casas de estudios y a una amplia diferenciación de instituciones de nivel terciario. De hecho, se estima que a inicios de la presente década existían a nivel global alrededor de 19 mil universidades, mientras en la región iberoamericana había no menos de 3.500 (Brunner et al., 2024). Ahora bien, si se toma como referencia el Ranking Web de Universidades (Webometrics, 2025), allí se contabilizaban casi

32.000 IES (Aguillo, 2025).

Es claro que esta nueva realidad da lugar a un hábitat de hiperdiversidad institucional, con instituciones de múltiples tipos y donde cohabitan universidades públicas y privadas cuyas naturalezas y formas de funcionar son, a la vez, muy disímiles entre sí. Entre ellas se encuentran entidades con formación presencial, virtual, híbridas, laicas, confesionales, puramente docentes, de investigación avanzada, selectivas, de libre acceso, de alcance mundial, regional, nacional, provincia o local; sólo para citar algunos entre los tipos más conocidos (Van Vught, 2007).

Otro aspecto que experimenta una evidente transformación durante este período tiene que ver con el financiamiento de las universidades. Según vimos anteriormente, al inicio de la época moderna las universidades eran financiadas en la mayoría de los casos, casi completamente, con recursos derivados de la renta nacional. En cambio, en el nuevo escenario (con educación masiva y preeminencia de la “big science”), los Estados priorizan ahora esquemas de costos compartidos, donde el Estado y los privados (estudiantes, sus familias y otras instituciones de este sector), concurren al financiamiento de las instituciones, que abarcan a los académicos, los estudiantes y la investigación (Johnstone, 2020; Marginson, 2010).

El fenómeno descrito previamente se ve reflejado en países como EEUU, Australia, Gran Bretaña, Canadá y otros fuera de la OCDE, los cuales han optado por un mecanismo donde, tanto la educación estatal como la privada, son suministradas por un precio de mercado (Douglass, 2008), aunque la mayoría de los proveedores mantiene su estatuto de corporaciones sin fines de lucro. A esto se suma el hecho de que ya en varios países, particularmente en América Latina y Asia, los propios gobiernos promueven la oferta privada mediante la implementación de esquemas de becas y créditos, haciendo posible que jóvenes de exiguos recursos puedan cursar carreras universitarias (García de Fanelli, 2019; Levy, 2024).

Como resultado de lo anterior, la naturaleza jurídica de las instituciones estatales y no estatales comienza a perder vigencia y fuerza, al punto que un número creciente de ellas se comportan en similares proporciones como entidades orientadas a la res pública (Brunner, 2016) y, bajo el régimen del capitalismo académico global, como entidades orientadas a la res pecunia.

Por su parte, al modernizar sus propias estructuras, funciones y gestión, los Estados conceden mayores niveles de autonomía a los diversos servicios que entregan, incluyendo a las universidades, a las cuales en numerosos países se les otorga ahora el estatuto de entidades legales especiales o fundaciones públicas; una suerte de tardía materialización del ideal humboldtiano de hace dos siglos. A su vez la gobernanza de estas universidades pasa a ser parte de un esquema multiniveles y multiactores (Alarcón & Brunner, 2024; Brunner et al., 2021), teniendo ahora como agentes relevantes al Estado, los académicos y los stakeholders externos (Brunner & Ganga-Contreras, 2016b; Ganga-Contreras et al., 2014; Ganga-Contreras & Núñez-Mascayano, 2018; Ganga-Contreras et al., 2019).

Otra peculiaridad observada por Pineda y Salazar Morales (2024) es que una porción creciente del personal de las universidades estatales se sitúa ahora fuera del estatuto del empleado público tradicional. Al mismo tiempo, los Estados financian actualmente una proporción variable de los presupuestos universitarios mediante mercados administrados o cuasi-mercados (Young & Pinheiro, 2022).

De igual modo, las universidades sin fines de lucro se administran hoy bajo la perspectiva de generar un margen de excedentes financieros que permita a las instituciones reforzar su sustentabilidad, crear esquemas de subsidios cruzados internos, financiar iniciativas innovadoras y ganar espacios de independencia frente a las fuentes externas de financiamiento (Ganga-Contreras et al., 2024; Shattock, 2000).

Surgen por lo tanto nuevos tipos de universidades que asumen el imperioso compromiso de incorporar modelos de dirección estratégica, que interactúan y colaboran con diversos sectores de la sociedad, incluido el mundo empresarial (triple hélice) y el de la deliberación sobre políticas públicas, aprendiendo a desenvolverse en un medio fuertemente influenciado por el capitalismo académico (Brunner et al., 2018; Etzkowitz, 2003; Lerman et al., 2021; Wu & Siswanto, 2020; Brunner et al., 2021).

No sólo la masificación —a veces la universalización— del acceso y la gestión del financiamiento universitario transforman la gobernanza de las instituciones y del sistema, sino que también la multiplicación del conocimiento por los avances de la ciencia y la técnica, que impulsan la etapa posmodernista, dando lugar a nuevas formas y estilos institucionales que la literatura identifica con las ideas de la multiversi-

dad (Donovan, 2016), la universidad emprendedora (Clark, 1998, 2004), la universidad innovadora (Hall, 2020) y, más en general, la universidad de la sociedad de conocimiento (Delanty, 2001).

A su vez, las nuevas formas de implicación de la universidad con los más recientes progresos científico-técnicos, entre ellos la revolución digital, Internet y la revolución de la inteligencia artificial, así como con los impactos de la pandemia de Covid-19 que aún dejan sentir sus efectos en la educación superior alrededor del mundo, abren un conjunto de perspectivas adicionales sobre la transformación de las universidades de cara al futuro durante la primera mitad del siglo XXI (Ehlers & Eigbrecht, 2024).

Como ha quedado de manifiesto, la necesidad de adaptarse a un entorno dinámico obliga a las universidades a transformar su cultura organizacional. En esta línea, Meneses et al. (2025) muestran que los procesos de innovación curricular dependen tanto de factores estructurales como de la disposición del profesorado, lo que confirma la idea de que los cambios institucionales requieren sostén cultural y organizacional.

3 Discusión y conclusiones

Un recorrido por la longue durée histórica de la universidad y su idea refleja el papel crucial que ella ha jugado en la formación de la sociedad moderna y su extraordinaria capacidad de adaptación a los cambios culturales, políticos y económicos. Desde sus orígenes como universitas magistrorum et scholarium en la Edad Media, la universidad ha evolucionado de una corporación eclesiástica hacia una institución secular hasta convertirse, finalmente, en un componente esencial del Estado-nación (Rashdall, 1997; Le Goff, 1999; Scott, 2006). Este proceso ha estado marcado por momentos de tensión con los poderes eclesiásticos, luchas por la autonomía intelectual y la necesidad de redefinir constantemente su rol frente a las demandas sociales.

El Renacimiento y la Ilustración fueron períodos clave en los cuales las universidades comenzaron a emanciparse de la tutela religiosa, adoptando un enfoque más racionalista y humanista. Este cambio fue fundamental para sentar las bases de la modernidad y consolidar el rol de las universidades como generadoras de conocimiento científico y cultural (Delanty, 2001; Grendler, 2002).

En el siglo XIX, con la aparición de los modelos napoleónico y humboldtiano, la universidad se integró plenamente en las estructuras estatales, desempeñando una función central en la consolidación de los Estados nacionales y en la formación de las élites administrativas y científicas (Langewiesche, 2010). De paso, pasó a ocupar un lugar prominente en el imaginario filosófico de los estratos intelectuales, como testimonia un recorrido que lleva de Kant (2004) a Derrida (2001) y Barnett (2021) más recientemente.

Al mismo tiempo, la segunda mitad del siglo XX y el inicio del siglo XXI trajeron consigo nuevos desafíos, especialmente derivados de la masificación del acceso a la educación superior, la globalización y la creciente importancia de la economía del conocimiento (Marginson, 2010). La universidad, otrora estrechamente vinculada al Estado, comienza a operar en un espacio más abierto y competitivo, donde la distinción entre lo público y lo privado se difumina. La proliferación de instituciones, tanto estatales como no estatales, diversifica el panorama e impulsa a las universidades a colaborar con el sector productivo, adoptando modelos organizacionales flexibles y orientados hacia la innovación (Brunner et al., 2021).

En este contexto, la universidad enfrenta la paradoja de mantener su compromiso con el bien público mientras responde a las presiones del mercado y a la necesidad de generar ingresos propios. Esta tensión lleva al surgimiento del concepto de capitalismo académico, donde las universidades compiten no solo por estudiantes, sino también por financiamiento, prestigio y alianzas estratégicas (Davis & Morphet, 2023; Deem, 2001). A pesar de estas dinámicas, la universidad sigue siendo esencial para producir bienes públicos, avanzar en el conocimiento y promover valores democráticos (Ganga-Contreras & Núñez-Mascayano, 2018).

El análisis diacrónico de la universidad permite comprender que su transformación no es un fenómeno lineal, sino el resultado de múltiples interacciones entre actores locales, nacionales e internacionales. Reconocer esta complejidad es fundamental para abordar los debates actuales sobre el futuro de la educación superior. La universidad debe seguir adaptándose a entornos cambiantes, sin perder de vista su misión fundamental de contribuir al desarrollo humano, la justicia social y el progreso colectivo (Ehlers & Eigbrecht, 2024). La idea misma de universidad, enriquecida en su base por los debates que vienen acom-

pañando su evolución desde el siglo XIX, continúa vigente a pesar de sus múltiples y disímiles desarrollos y alimenta hasta hoy diferentes interpretaciones y nuevos desarrollos, aunque dentro de un orden que mantiene cambiantes formas de hegemonía, relaciones centro-periferia y dominaciones y subordinaciones en la geopolítica de las ideas e instituciones académicas (Marginson, 2022, 2025).

Por su parte, al reflexionar sobre la gobernanza universitaria y la tensión entre responsabilidad y presiones externas, al igual que ocurre en otros espacios educativos, enfrenta tensiones en la distribución de responsabilidades. Como advierte Yáñez-Urbina et al. (2025), los actores institucionales tienden a desplazar o redefinir sus posiciones frente a dilemas éticos, un fenómeno que también se observa en las universidades al responder a las demandas sociales y políticas contemporáneas.

En definitiva, la universidad continúa siendo una institución clave en el tejido social contemporáneo. Su capacidad de evolución, su resiliencia y su función crítica como generadora de conocimiento la posicionan como un pilar hasta ahora insustituible en la construcción de sociedades preformadas por la racionalidad científico-técnica más equitativas y sostenibles. El desafío radica en equilibrar sus múltiples roles y asegurar que, en medio de las transformaciones, la universidad siga siendo un espacio de reflexión, debate y creación de valor público. Como queda de manifiesto, su idea y las diversas filosofías que la inspiran lo hacen posible.

4 Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo del proyecto Fondecyt Regular 1221758, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Referencias

- Aguillo, I. (2025). *Ranking Web of Universities (webometrics.info): January 2025 edition*. Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.28284617.v1>
- Alarcón, M., & Brunner, J. J. (2024). Multi-governance in higher education: The case of Chile 2018–2023. *Research in Education*, 119(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/00345237241248535>
- Albornoz, O. (1993). *Education and society in Latin America*. Macmillan.
- Anderson, R. (2000). Before and after Humboldt: European universities between the eighteenth and the nineteenth century. *History of Higher Education Annual*, 20, 5-14.
- Ash, M. G. (2006). Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, 41(2), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x>
- Barcala Muñoz, A. (1985). Las universidades españolas durante la Edad Media. *Anuario de Estudios Medievales*, 15, 83-126.
- Barnett, R. (Ed.). (2012). *The future university: Ideas and possibilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203810446>
- Barnett, R. (2015). *Understanding the university: Institution, idea, possibilities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678245>
- Barnett, R. (2021). *The philosophy of higher education: A critical introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003102939>
- Barnett, R. (2024). Can we please stop talking about «Bildung»—and for that matter, too, «the Humboldtian university»? *Journal of Praxis in Higher Education*, 6(3), 45-66.
- Bauman, Z. (1997). Universities: Old, new and different. En A. Smith & F. Webster (Eds.), *The post-modern university? Contested visions of higher education in society* (pp. 17-26). SRHE & Open University Press.
- Bengson, N. (2024). Formative ideas of the national university: A thematic analysis of texts from the long 19th century. *Higher Education Policy*, 38(1), 165-185. <https://doi.org/10.1057/s41307-023-00342-z>
- Berman, H. J. (2003). *Law and revolution, II: The impact of the Protestant reformations on the Western legal tradition*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674020863>
- Bieber, F., & Jongh, M. de. (2024). Reconfiguring essential and discretionary public goods. *Economics & Philosophy*, 40(3), 535-556. <https://doi.org/10.1017/S0266267123000329>
- Boswell, J. (2021). *Life of Johnson, volume 3* (G. B. Hill, Ed.). Project Gutenberg. <https://www.gutenberg.org/ebooks/9180>

- Brunner, J. J. (2012). La idea de universidad en tiempos de masificación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 130-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.7.69>
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: Narraciones en escenarios divergentes. *Educación XX1*, 17(2), 17-34. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11477>
- Brunner, J. J. (2016). Lo público de la universidad a la luz de la historia larga. *LÍMITE. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(37), 49-55. <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/64>
- Brunner, J. J., Alarcón, M., & Adasme, B. (Eds.). (2024). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2024*. CINDA. <https://iac.cinda.cl/wp-content/uploads/2024/06/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2024-CINDA.pdf>
- Brunner, J. J., & Ganga-Contreras, F. (2016a). Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: Desafíos para la gobernanza. *Opción*, 32(80), 12-35.
- Brunner, J. J., & Ganga-Contreras, F. (2016b). Reflexiones en torno a economía política y gobernanza de los sistemas nacionales e instituciones de educación superior en América Latina. *Interciencia*, 41(8), 573-579.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Varieties of academic capitalism: A conceptual framework of analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Bühler, J. (1996). *Vida y cultura en la Edad Media*. Fondo de Cultura Económica.
- Byng, G. (2017). *Church building and society in the later Middle Ages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316661765>
- Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P. K., & Tilak, J. B. (2014). The concept of public goods, the state, and higher education finance: A view from the BRICs. *Higher Education*, 68, 359-378.
- Charle, C. (2004). Patterns. En W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe: Volume 3, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945)* (pp. 33-80). Cambridge University Press.
- Charle, C. (2020). Legitimacies in peril: Towards a comparative history of elites and state in nineteenth and twentieth century France and Western Europe. En F. Denord, M. Palme, & B. Réau (Eds.), *Researching elites and power: Theory, methods, analyses* (pp. 71-82). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-45175-2_6
- Chuaqui, J. B. (2001). Sobre la historia de las universidades a través de sus modelos. *ARS MEDICA Revista de Ciencias Médicas*, 30(2), 78-85. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-317465>
- Chuaqui, J. B. (2002). Acerca de la historia de las universidades. *Revista Chilena de Pediatría*, 73(6), 583-585. <https://www.revistachilenadepediatria.cl/index.php/rchped/article/view/1908/1742>
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organisational pathways of transformation*. IAU Press / Pergamon. <https://archive.org/details/creatingentrepre0000clar>
- Clark, B. R. (2004). *Sustaining change in universities: Continuities in case studies and concepts*. SRHE & Open University Press.
- Costa, J., Facciuto, A., García, G., & Martinuz, A. (2022). El precepto alterum non laedere en la obra de su autor, Domicio Ulpiano, y su percepción en el derecho actual. *Revista de Derecho Romano*, 7.
- Courtenay, W. J., & Goddard, E. D. (Eds.). (2013). *Rotuli Parisienses: Supplications to the Pope from the University of Paris, Volume III: 1378-1394*. Brill.
- Daum, A. W. (2002). Science, politics, and religion: Humboldtian thinking and the transformations of civil society in Germany, 1830-1870. *Osiris*, 17, 107-140.
- Davis, A. M., & Morpew, C. C. (2023). Privatization's transformative effects on academia: Promise versus products. En L. Leižytė, J. R. Dee, & B. J. R. van der Meulen (Eds.), *Research handbook on the transformation of higher education* (pp. 224-239). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781800378216.00024>
- Davis, R. A. (2018). The funding of higher education: Lessons from Europe's past. En P. Smeyers & M. Depaepe (Eds.), *Educational research: Ethics, social justice, and funding dynamics* (Vol. 10, pp. 191-204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73921-2_13
- Dawson, C. (1997). *Historia de la cultura cristiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Deem, R. (2001). Globalisation, new managerialism, academic capitalism and entrepreneurialism in universities: Is the local dimension still important? *Comparative Education*, 37(1), 7-20. <https://doi.org/10.1080/03050060020020408>
- Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*. SRHE & Open University Press.
- Derrida, J. (2001). The future of the profession or the university without condition (thanks to the «Hu-

- manities,» what could take place tomorrow). En T. Cohen (Ed.), *Jacques Derrida and the humanities: A critical reader* (pp. 24-57). Cambridge University Press.
- Donovan, C. (2016). From multiversity to postmodern university. En J. E. Côté & A. Furlong (Eds.), *Routledge handbook of the sociology of higher education* (pp. 119-127). Routledge.
- Douglass, J. A. (2008). *The big curve: Trends in university fees and financing in the EU and US (CSHE.19.08)*. Center for Studies in Higher Education, Research & Occasional Paper Series.
- Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (2024). *Creating the university of the future: A global view on future skills and future higher education*. Springer Nature.
- Espinar-Moreno, M. (2021). *La Iglesia de la Edad Media. Notas para su estudio*. Grupo HUM-165: Patrimonio, Cultura y Ciencias Medievales. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/69568/Tema%20Iglesiafinal.pdf>
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university–industry–government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293-337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). *The university and the global knowledge society*. Princeton University Press.
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2023). The university: Global institution and national organization. *Global Perspectives*, 4(1), Artículo 87668. <https://doi.org/10.1525/gp.2023.87668>
- Frijhoff, W. T. M. (2005). L'Université à l'époque moderne, XVIIe–XVIIIe siècles. Réflexions sur son histoire et sur la façon de l'écrire. En *Actes du Troisième Symposium* (pp. 11-36). Fédération Internationale des Universités Catholiques.
- Ganga-Contreras, F., Abello, J., & Quiroz, J. (2014). Gobernanza universitaria: Una mirada histórica y conceptual. En F. Ganga-Contreras (Ed.), *Gobernanza universitaria: Aproximaciones teóricas y empíricas* (pp. 23-45). Cedac-Ulagos.
- Ganga-Contreras, F., & Núñez-Mascayano, O. A. (2018). Gobernanza de las organizaciones: Acercamiento conceptual a las instituciones de educación superior. *Revista Espacios*, 39(17).
- Ganga-Contreras, F., Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., & Viancos-González, P. (2024). Un análisis de las universidades chilenas a partir de sus productos de investigación y proyectos financiados (2008–2022). *Revista Iberoamericana de Medición y Comunicación de la Ciencia*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.47909/ijsmc.127>
- Ganga-Contreras, F., Suárez, W., Calderón, A., Wandercil, M., & Jung, H. (2019). Retos a la gobernanza universitaria. Acotaciones sobre la cuestión de la autoridad y la profesionalización de la gestión de las universidades. *Revista Fronteiras*, 8(3), 435-456. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i3.p435-456>
- García de Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina: Tendencias e instrumentos de financiamiento. *Propuesta Educativa*, 52, 111-126.
- Grendler, P. F. (2002). *The universities of the Italian Renaissance*. Johns Hopkins University Press.
- Grendler, P. F. (2004). The universities of the Renaissance and Reformation. *Renaissance Quarterly*, 57(1), 1-42.
- Grendler, P. F. (2017). *The Jesuits and Italian universities, 1548–1773*. Catholic University of America Press.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*. Gustavo Gili.
- Hall, R. W. (2020). Creating the innovative university. *Technology & Innovation*, 21(4), 1-14. <https://doi.org/10.21300/21.4.2020.3>
- Heidegger, M. (2001). *La universidad alemana: Dos conferencias para los cursos de extranjeros, en la Universidad de Friburgo* (B. O. M., Trans.). Philosophia.cl. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/La%20Universidad%20Alemana.pdf>
- Hudson, J. (2012). *The Oxford history of the laws of England, Volume II: 871–1216*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198260301.001.0001>
- Humboldt, W. von. (1810). On the internal and external organization of the higher scientific institutions in Berlin. *German History in Documents and Images, 1648–1815*. <https://germanhistorydocs.org/en/the-holy-roman-empire-1648-1815/wilhelm-von-humboldt-s-treatise-quot-on-the-internal-and-external-organization-of-the-higher-scientific-institutions-in-berlin-quot-1810>
- Jaramillo, C. M. (2011). Posibilidades y límites de la universidad latinoamericana desde una perspectiva histórica. *El Ágora USB*, 11(1), 153-171.
- Jofré, D., & Cabrera, J. (2024). Memoria social, juventudes y tránsitos intergeneracionales: Afectos, símbolos e imágenes. *LÍMITE. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 19, Artículo e071850652024000100214. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652024000100214>

- Johnstone, D. B. (2020). Cost-sharing in financing higher education. En P. N. Teixeira & J. C. Shin (Eds.), *The international encyclopedia of higher education systems and institutions* (pp. 247-255). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9>
- Kant, I. (2004). *El conflicto de las facultades*. Losada.
- Langewiesche, D. (2010). Die «Humboldtsche Universität» als nationaler Mythos. Zum Selbstbild der deutschen Universitäten in ihren Rektoratsreden im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. *Historische Zeitschrift*, 290(1), 53-91.
- Le Goff, J. (1999). *La civilización del occidente medieval*. Paidós.
- Lerman, L. V., Gerstlberger, W., Lima, M. F., & Frank, A. G. (2021). How governments, universities, and companies contribute to renewable energy development? A municipal innovation policy perspective of the triple helix. *Energy Research & Social Science*, 71, 101854. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2020.101854>
- Levy, D. C. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press.
- Maras, R. J. (1976). Napoleon I and education in the sciences: One aspect of the two cultures in conflict. *University of Dayton Review*, 12(3), 21-36.
- Marginson, S. (2010). Higher education in the global knowledge economy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>
- Marginson, S. (2022). What is global higher education? *Oxford Review of Education*, 48(4), 492-517.
- Marginson, S. (2025). Space, power, and globalization: On the geopolitics of higher education. *ECNU Review of Education*, 1-39. <https://doi.org/10.1177/20965311251352111>
- Meneses, G., Balladares Hernández, J., & Navarro-Ibáñez, M. (2025). Analysis of attitudes towards curricular innovation in higher education staff. *LÍMITE. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 20, Artículo e071850652025000100213. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100213>
- Montes, A. C. (1965). Las res extra commercium en el derecho romano. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Central de Venezuela*, 32, 81-101. http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/articulo/texto/RDUCV/32/rucv_1965_32_81-101.pdf
- Moreno, F. S. (1999). El dominio público: Una reflexión sobre su concepto y naturaleza, cincuenta años después de la fundación de la Revista de Administración Pública. *Revista de Administración Pública*, 150, 477-514. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=17456>
- Moulinier, P. (2017). A review of recent research on the history of universities and students in France. *CIAN: Revista de Historia de las Universidades*, 20(1), 141-161.
- Murthy, M., & Bassett, R. M. (2022). Higher education: Understanding demand and redefining values. *World Bank Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/en/education/higher-education-understanding-demand-and-redefining-values>
- Nybom, T. (2007). A rule-governed community of scholars: The Humboldt vision in the history of the European university. En P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University dynamics and European integration* (pp. 55-80). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1>
- Oakeshott, M. (2017). The idea of the university. En P. Keeney & R. Barrow (Eds.), *Academic ethics* (pp. 9-16). Routledge.
- Olson, M. (1985). *La lógica de la acción colectiva*. Limusa.
- Ostrom, V., & Ostrom, E. (2019). Public goods and public choices. En E. S. Savas (Ed.), *Alternatives for delivering public services: Toward improved performance* (pp. 7-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429047978-2>
- Padilla Castilla, A. del S., & Blanco Hernández, I. (2020). Ideario de poder sociopolítico y académico en la creación de la universidad y su incidencia en las universidades latinoamericanas. *Acta Hispánica, Suplementum II*, 907-922. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.907-922>
- Palladino, F. (2023). Secondary education in Napoleonic France. *Cadernos de História da Educação*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-171>
- Paquet, J. (1958). Salaires et prébendes des professeurs de l'Université de Louvain au XVe siècle. *Studia Universitatis Lovanium*, 2, 1-36.
- Pineda, P., & Salazar Morales, D. (2024). Managerialism, accreditation and insecure academic employment across different higher education traditions. *Studies in Higher Education*, 49(11), 2080-2103.
- Porter, R. (2000). *The creation of the modern world: The untold story of the British Enlightenment*. W. W. Norton & Company.
- Post, G. (1932). Master's salaries and student-fees in mediaeval universities. *Speculum*, 7(2), 181-198.
- Post, G., Giocarinis, K., & Kay, R. (1955). The medieval heritage of a humanistic ideal: «Scientia donum Dei est, unde vendi non potest.» *Traditio*, 11, 195-234. <https://doi.org/10.1017/S0362152900006358>
- Rashdall, H. (1997). *The universities of Europe in the Middle Ages* (Vol. 1). Oxford University Press.

- Ridder-Symoens, H. de (Ed.). (1992). *A history of the university in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press.
- Ridder-Symoens, H. de (Ed.). (1996). *A history of the university in Europe: Volume 2, Universities in Early Modern Europe (1500–1800)*. Cambridge University Press.
- Ringer, F. K. (1990). *The decline of the German mandarins: The German academic community, 1890–1933*. Wesleyan University Press.
- Roberts, J., Rodríguez Cruz, Á. M., & Herbst, J. (1996). Exporting models. En H. de Ridder-Symoens (Ed.), *A history of the university in Europe: Volume 2, Universities in Early Modern Europe (1500–1800)* (pp. 256–282). Cambridge University Press.
- Rochford, F. (2006). Is there any clear idea of a university? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28(2), 147–158. <https://doi.org/10.1080/13600800600751066>
- Rothblatt, S. (1997). *The modern university and its discontents: The fate of Newman's legacies in Britain and America*. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (Ed.). (2004). *A history of the university in Europe: Volume 3, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)*. Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (Ed.). (2010). *A history of the university in Europe: Volume 4, Universities since 1945*. Cambridge University Press.
- Sabio, A. X. el. (1990). *Las Siete Partidas*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/las-siete-partidas-del-rey-don-alfonso-el-sabio-cotejadas-con-varios-codices-antiguos-por-la-real-academia-de-la-historia-tomo-2-partida-segunda-y-tercera--0/html>
- Sam, C., & Van Der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68, 891–908. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9750-0>
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: Los límites morales del mercado*. Debate.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898–920.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1–39.
- Searle, J. R. (2021). Postmodernism and the western rationalist tradition. En *Campus wars* (pp. 28–48). Routledge.
- Shattock, M. (2000). Strategic management in European universities in an age of increasing institutional self-reliance. *Tertiary Education & Management*, 6(2), 93–104.
- Silveira, Z. S. D., & Bianchetti, L. (2016). Universidade moderna: Dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 79–99. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>
- Sorkin, D. (1987). *The transformation of German Jewry, 1780–1840*. Oxford University Press.
- Stiglitz, J. E. (2003). *La economía del sector público* (3.ª ed.). Antoni Bosch.
- Surgik, A. (2021). Res extra commercium: De Roma aos tempos atuais. En F. F. R. Guimarães & D. H. R. S. Costa (Eds.), *Fundamentos romanísticos do direito contemporâneo* (pp. 19–46). Juspodivm.
- Tight, M. (2023). The idea of the university: Towards a contemporary formulation. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 46(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2023.2242080>
- Triana, J. E. (1999). Historia de las universidades. *Medicina*, 21(1), 5–11.
- Trow, M. (2000). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 37(4), 303–328. <https://doi.org/10.1023/A:1004708520977>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. En J. J. F. Forest & P. G. Altbach (Eds.), *International handbook of higher education* (pp. 243–280). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4012-2>
- UNESCO. (2025). *What you need to know about higher education*. <https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know>.
- Van Rinsum, H., & Kooops, W. (2016). University of Utrecht 1636–1676: Res ecclesia, res publica and... res pecunia. *History of Education*, 45(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1066881>
- Van Vught, F. (2007). Diversity and differentiation in higher education systems. *CHET Anniversary Conference*.
- Verger, J. (2013). *Les universités au Moyen Âge*. Presses Universitaires de France.
- Webometrics. (2025). *Welcome to Ranking Web of Universities: Webometrics ranks 30000 institutions*. <https://www.webometrics.info/en>.

- Wu, M., & Siswanto, I. (2020). Collaboration between universities, government, and industries: Applying the triple helix relationship model to Indonesian education improvement. *International Journal of Manufacturing Technology and Management*, 34(6), 523-539. <https://doi.org/10.1504/IJMTM.2020.110002>
- Yáñez-Urbina, C. A., López, V., Morales, M., Abarca, J., Barrera, F., Urbina, C., & Ortiz-Mallegas, S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: Posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. *LÍMITE. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>
- Young, M., & Pinheiro, R. (2022). The post-entrepreneurial university: The case for resilience in higher education. En M. L. Frigotto, M. Young, & R. Pinheiro (Eds.), *Towards resilient organizations and societies: A cross-sectoral and multi-disciplinary perspective* (pp. 173-193). Palgrave Macmillan.
- Zgaga, P. (2009). Higher education and citizenship: «the Full Range of Purposes». *European Educational Research Journal*, 8(2), 175-188. <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.2.175>