OPEN ACCESS 10.64966/rl.2302

Disputa en torno a la idea de la universidad en América Latina: Imaginarios históricos

Disputes over the Idea of the University in Latin America: Historical Imaginaries

***José Joaquín Brunner*[1,2], *Francisco Ganga-Contreras*[1], *Mario Alarcón*[2]**

Resumen

La pregunta filosófica por la idea de la universidad —qué es la institución y qué debería ser— reaparece cuando cambian sus condiciones de existencia. Este artículo la reformula desplazando la categoría de "idea" hacia la categoría sociofilosófica de "imaginario", entendido, con Castoriadis y Taylor, como institución de significaciones que describe la universidad y prescribe su comportamiento. Sobre esa base construye un marco que conceptualiza cinco imaginarios —napoleónico, humboldtiano, newmaniano, cordobés y de la universidad de clase mundial— como configuraciones de sentido en disputa, no como una sucesión lineal de modelos. El objetivo es analizar cómo se han formado, sostenido y disputado los imaginarios universitarios latinoamericanos. Mediante un análisis documental crítico de tres corpus, cada imaginario se reconstruye con una matriz de cinco dimensiones: origen, núcleo normativo, cristalización institucional, mecanismo de reproducción y fuerza disruptiva enfrentada. El argumento sostiene que la Reforma de Córdoba (1918) produjo el único imaginario propiamente regional entre las configuraciones aquí reconstruidas, caracterizado por una inversión estructural: la libertad académica individual queda subordinada a la autonomía corporativa como privilegio institucional. Su doble cristalización institucional —constitucional y discursivo-regional—, reforzada por mecanismos socioprofesionales de reproducción y tensión, explica su persistencia frente a la masificación, el privatismo, los ciclos de política y el modelo global, que no lo han desplazado, sino intensificado como campo de disputa. El caso chileno, sin reconocimiento constitucional de la autonomía, opera como configuración divergente que permite precisar el papel del anclaje constitucional. Cierra reactivando, en clave filosófica, la pregunta normativa sobre la universidad latinoamericana.

Palabras clave: *idea de la universidad, imaginarios sociales, autonomía universitaria, libertad académica, América Latina, capitalismo académico.*

Abstract

The philosophical question of the idea of the university—what the institution is and ought to be—resurfaces whenever its conditions of existence change. This theoretical article reframes that question by shifting from the classical category of "idea" to the socio-philosophical category of "imaginary," understood, following Castoriadis and Taylor, as an institution of significations that both describes the university and prescribes its behavior. On this basis, it develops an analytical framework that conceptualizes five imaginaries—Napoleonic, Humboldtian, Newmanian, Cordobés, and world-class university—as contested configurations of meaning rather than a linear succession of models. It analyzes how university imaginaries have been formed, sustained, and contested in Latin America. Through a critical documentary analysis of three corpora, each imaginary is reconstructed via a five-dimensional matrix: origin, normative core, institutional crystallization, reproduction mechanism, and disruptive force. The central argument holds that the 1918 Córdoba Reform produced the only properly regional imaginary among the configurations reconstructed here, characterized by a structural inversion: individual academic freedom is subordinated to corporate autonomy conceived as an institutional privilege. Its twofold institutional crystallization—constitutional and regional-discursive—reinforced by socio-professional mechanisms of reproduction and tension, explains its persistence against massification, privatism, policy cycles, and the global model, which have intensified

1 Universidad de Tarapacá, Chile, 2 Universidad Diego Portales, Chile e-mail: franciscoganga@academicos.uta.cl

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

 Recibido: 4 Junio 2026 | Aceptado: 20 Octubre 2026 | Publicado: 4 Noviembre 2026

rather than displaced it. Chile, lacking constitutional recognition of autonomy, operates as a divergent configuration that helps specify the role of constitutional anchoring. The article closes by philosophically reactivating the normative question of the Latin American university.

Keywords: *idea of the university, social imaginaries, university autonomy, academic freedom, Latin America, academic capitalism.*

1. INTRODUCCIÓN

La pregunta "qué es la universidad" acompaña a la institución desde sus orígenes y resurge cada vez que cambian sus condiciones de existencia. De Newman (1852/1996) a Jaspers (1946/1959), y a través de Humboldt, Habermas (1987), Readings (1996) o Barnett (2022), una larga tradición filosófica ha intentado definir lo que la universidad es, lo que debería ser y los peligros que la acechan. En esa reflexión, la idea de universidad funciona simultáneamente como descripción idealizada y como criterio para evaluar la institución. Esa doble función, cognitiva y normativa, dificulta fijar la idea y la mantiene en un debate permanente.

América Latina constituye, en esta discusión, un caso notable. Sus universidades, fundadas en el siglo XVI y reformadas tras las independencias bajo la influencia napoleónica, vivieron en 1918 –con la Reforma de Córdoba– la creación de un imaginario propio, basado en la autonomía corporativa, el cogobierno y el compromiso social. Ese imaginario alcanzó reconocimiento constitucional en casi toda la región, se reafirmó en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) de 2018 y en los Principios Interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) de 2021, e impuso una inversión estructural respecto de las tradiciones anglosajona y germana: la libertad académica individual quedó subordinada a la autonomía institucional, concebida como privilegio corporativo (Alarcón & Brunner, 2026; Bernasconi, 2025). No se trata de una casualidad jurídica, sino de un rasgo estructural que durante un siglo ha gobernado la manera en que la universidad se comprende en la región.

Sobre ese imaginario actúan hoy fuerzas de gran escala. La masificación erosionó las bases materiales de la universidad de élite que Córdoba presuponía (Brunner, 2012); la expansión privada, responsable ya de más de la mitad de la matrícula, transformó la ecología institucional (Levy, 2024); los ciclos de política –modernización, aseguramiento de la calidad, innovación– introdujeron lenguajes ajenos a la tradición autonómica (Acosta Silva, 2022; González-Ledesma, 2026); y la consolidación de un campo global de educación superior, dominado por la universidad de investigación estadounidense, instaló una métrica externa que jerarquiza las tradiciones periféricas según los estándares del centro (Marginson & Xu, 2023; Ordorika, 2006). Estos cambios no han desplazado los imaginarios heredados, pero los mantienen en disputa constante.

La literatura ha abordado estos procesos por vías diversas: historias jurídico-institucionales de la autonomía (Bernasconi, 2025; Charle, 2004); sociologías políticas del poder y la transformación neoliberal (Acosta Silva, 2024; González-Ledesma, 2026; Ordorika, 2006); análisis comparados de la masificación y el privatismo (Brunner & Ganga-Contreras, 2025; Labraña & Brunner, 2022; Levy, 2024); y tipologías de modelos universitarios y de capitalismo académico (Brunner et al., 2019, 2021). Cada enfoque ilumina un aspecto. Tampoco es nuevo el concepto de imaginario en la investigación sobre la educación superior. Marginson (2008) lo empleó para describir el campo global como un espacio de imaginación institucional, y Zembylas (2025) propuso los "imaginarios afectivos" para captar la dimensión emocional de la experiencia universitaria. Lo

que falta, y lo que este artículo busca aportar, no es el concepto, sino un instrumento comparativo: una matriz que articule de manera sistemática las dimensiones normativa, institucional, reproductiva y conflictiva, y que permita poner en relación imaginarios de distinta procedencia histórica, en lugar de examinarlos de a uno.

La contribución específica de este trabajo es doble. En el plano conceptual, propone una analítica de los imaginarios universitarios latinoamericanos como configuraciones de sentido en disputa, trasladando el problema filosófico de la "idea" de la universidad al registro de los "imaginarios sociales" (Castoriadis, 1975; Taylor, 2004; Winter, 2026). En el plano analítico, ofrece un instrumento analítico explícito –una matriz comparativa de cinco dimensiones– que permite identificar cada imaginario y examinar sus relaciones recíprocas. El desplazamiento de "idea" a "imaginario" no es retórico: permite analizar la universidad latinoamericana sin reducirla ni a la pureza de sus orígenes ni a la importación acrítica de marcos del centro, y habilita la pregunta que ordena el trabajo: ¿cómo se han formado, sostenido y disputado los imaginarios universitarios en América Latina, y qué tipo de campo de lucha configuran frente a las fuerzas de transformación actuales?

De esa pregunta se derivan cuatro tareas analíticas: (i) caracterizar las matrices europeas fundantes –napoleónica, humboldtiana, newmaniana– en sus componentes cognitivo-normativos; (ii) reconstruir el imaginario cordobés como configuración propia y sus dos cristalizaciones institucionales, jurídico-constitucional y discursivo-regional, junto con los mecanismos socioprofesionales que lo reproducen y lo tensionan; (iii) identificar las fuerzas disruptivas contemporáneas como generadoras de un imaginario competidor –el de la universidad de clase mundial– que ingresa al campo en disputa, incluyendo su expresión micro en la subjetividad académica (Brunner & Bravo, 2026; Sisto, 2020); y (iv) analizar el caso chileno como configuración divergente que permite precisar el papel del anclaje constitucional en la consolidación del imaginario regional.

Para responderla se realiza un análisis documental crítico de tres corpus, y cada imaginario se reconstruye mediante la matriz de cinco dimensiones que detalla la sección 2.

Se continúa así una línea abierta en esta misma revista (Brunner, 2016; Brunner & Ganga-Contreras, 2025), avanzando ahora hacia un marco analítico que trasciende la interpretación diacrónica. Las cuatro tareas se desarrollan en las secciones 3 y 4, tras precisar el enfoque teórico y la estrategia analítica (sección 2); la sección 5 cierra reactivando, en clave filosófica, la pregunta normativa por la idea de universidad en la región.

2. ENFOQUE TEÓRICO Y ESTRATEGIA ANALÍTICA

Este es un artículo teórico: su objeto no son fenómenos institucionales empíricos, sino las configuraciones de significado que han hecho posibles esas instituciones y las sostienen, las transforman y las combaten. El marco se basa en dos fuentes filosóficas convergentes. De Castoriadis (1975) se retiene la noción de imaginario como institución radical de significaciones: un magma de sentidos instituyentes que precede y excede a las formas organizacionales y les confiere su ser-así. De Taylor (2004) se toma la idea de imaginario social como un trasfondo compartido de prácticas, expectativas y entendimientos normativos que los agentes no tematizan, pero desde el cual actúan. Winter (2026) permite estabilizar la categoría tras décadas de polisemia, precisando que un imaginario articula, a la vez, una descripción del mundo y una prescripción sobre él. De ahí la tesis metodológica que ordena el análisis: los imaginarios universitarios no son "ideas" que la institución realiza o traiciona, sino configuraciones de sentido en disputa que la constituyen.

Este desplazamiento tiene una consecuencia crítica que importa explicitar desde el inicio. Emplear una "idea de la universidad" como criterio para juzgar a la institución

realmente existente –operación frecuente en la tradición ensayística sobre la universidad– produce inevitablemente un diagnóstico de decadencia (Habermas, 1987; Readings, 1996). El enfoque de imaginarios invierte esa operación: no juzga el presente desde un ideal, sino que trata cada imaginario como objeto de análisis cuya génesis, sus mecanismos de sostén y sus fuerzas antagonistas hay que reconstruir.

La estrategia analítica se sustenta en un análisis documental crítico (Bowen, 2009; Cardno, 2018) de tres corpus delimitados por su función en el argumento y por el tipo de inferencia que autorizan. El primero reúne literatura teórico-histórica y filosófica sobre la idea de la universidad y los imaginarios institucionales; sirve para reconstruir y conceptualizar dichos imaginarios, y se seleccionó por relevancia temática, vigencia teórica e indexación internacional (WoS, Scopus, SciELO, ERIH PLUS), priorizando las publicaciones recientes y las referencias clásicas del debate filosófico e histórico. El segundo agrupa fuentes primarias declarativas examinadas directamente por los autores: la Declaración de la CRES (2018) y los Principios Interamericanos de la CIDH (2021), leídos para establecer qué lugar ocupan en ellos la autonomía y la libertad académica y con qué jerarquía recíproca. El tercero recupera resultados y datos de investigaciones anteriores: el análisis constitucional comparado de Bernasconi (2025), el modelo multinivel de la autonomía de Alarcón y Brunner (2026) y los estudios sobre la profesión académica y la estratificación del sistema (Balbachevsky, 2015; Labraña & Brunner, 2022; Sisto, 2020), que enlazan la escala macro de los imaginarios con las prácticas e identidades del nivel micro. Los resultados provenientes de este tercer corpus se atribuyen expresamente a su fuente en el cuerpo del texto. En particular, la revisión de diecinueve constituciones latinoamericanas comentada en la sección 3.3 corresponde al análisis realizado por Bernasconi (2025) y no a un examen constitucional realizado por los autores.

El análisis se operacionaliza mediante una matriz comparativa de cinco dimensiones elaboradas por los autores a partir del marco teórico recién expuesto, y no mediante una definición general del imaginario social. Ni Castoriadis ni Taylor ni Winter formulan esas dimensiones como tales. A partir de Castoriadis se construyen las dos primeras: (i) origen y matriz de procedencia, que sitúa el acto instituyente del que surge la significación, y (ii) núcleo normativo, que fija qué se espera de la universidad. A partir de Taylor se operacionalizan (iii) la cristalización institucional, referida al dispositivo, la ley, la declaración o la práctica en los que la significación se materializa, y (iv) el mecanismo de reproducción, referido a cómo se sostiene en el tiempo y qué actores la portan; ambas dimensiones recogen el carácter de trasfondo práctico del imaginario. A partir de Winter se formula la quinta, (v) fuerza disruptiva enfrentada, que traslada al plano operativo la articulación entre descripción y prescripción, dado que un imaginario se define también por aquello contra lo cual sostiene su pretensión normativa. La matriz cumple tres funciones.

Como procedimiento de identificación, la matriz tiene carácter heurístico y no enuncia condiciones necesarias de todo imaginario social, sino un criterio operativo: para efectos de este análisis, se considera identificable un imaginario universitario cuando las cinco dimensiones pueden reconstruirse de forma articulada a partir del corpus. Una configuración cuyas dimensiones no logran reconstruirse se trata aquí como forma organizacional o como lenguaje de política, criterio que más adelante se aplica a los ciclos de política pública (sección 4.2).

Como procedimiento de comparación, la matriz permite relacionar configuraciones históricamente heterogéneas porque no compara instituciones ni contextos, sino la estructura interna de la significación en cada caso: las cinco preguntas son las mismas aunque las respuestas provengan de siglos, países y regímenes políticos distintos. La lectura por columnas hace así conmensurables imaginarios de épocas diversas y revela sus inversiones recíprocas, señaladamente la del par autonomía/libertad académica.

Como *procedimiento de integración*, la columna de fuerza disruptiva enlaza cada configuración con sus antagonistas, de modo que el conjunto se lee como un campo sincrónico de disputa y no como una secuencia.

La Tabla 1 sintetiza los resultados de la aplicación de este protocolo a los cinco imaginarios. El estudio es histórico-conceptual: no busca generalizaciones empíricas ni relaciones causales, y su límite radica en que buena parte de la evidencia sobre constituciones, sistemas y profesión académica procede de investigaciones anteriores y no de un relevamiento propio; su valor reside en explicitar las significaciones en disputa que la literatura empírica suele dejar implícitas.

3. IMAGINARIOS FUNDANTES Y SU RECEPCIÓN LATINOAMERICANA

3.1. Las matrices europeas: Napoleón, Humboldt, Newman

La universidad pública moderna surgió a comienzos del siglo XIX, en un momento decisivo del pensamiento sobre el Estado, a partir de dos modelos que devinieron en imaginarios: el napoleónico y el humboldtiano (Charle, 2004). Ambos ofrecen lecturas contrastantes de la relación entre el conocimiento, la formación profesional y el Estado-nación, y ejercieron una influencia duradera –aunque desigual– en América Latina (Brunner et al., 2019; Brunner & Ganga-Contreras, 2025).

El modelo napoleónico, instaurado en la Universidad Imperial de 1808, concibió la educación superior como un servicio público integrado en la estructura estatal, destinado a formar las élites profesionales del imperio en facultades especializadas bajo una supervisión centralizada. Nacionalismo, vocacionalismo y elitismo eran sus elementos ideológicos: no un espacio para la libre exploración del saber, sino un sistema formativo al servicio de la razón de Estado. El modelo humboldtiano, encarnado en la Universidad de Berlín de 1810, propuso lo contrario: unidad de investigación y enseñanza, búsqueda de la verdad en soledad y libertad (*Einsamkeit und Freiheit*) y protección de las libertades académicas por parte del Estado cultural (*Kulturstaat*), con la Facultad de Filosofía llamada a orientar a las demás (Brunner et al., 2019). Ese ideal se implementó en pocas universidades antes de que las antiguas facultades profesionales recuperaran su primacía.

Una tercera corriente, menos influyente pero pertinente, es la británica, representada por Newman (1852/1996): una educación liberal centrada en el cultivo del carácter y en la formación del *gentleman-scholar*, con primacía de la enseñanza sobre la investigación y del saber como fin en sí mismo. Su cristalización es el *college* residencial articulado en la tutoría y en el currículo de artes liberales, y su reproducción es la socialización residencial. En América Latina su recepción fue selectiva, concentrada en universidades privadas de élite, católicas y laicas.

Desde la matriz analítica, las tres funcionan como imaginarios plenamente constituidos, no como meros modelos organizacionales: cada uno posee un núcleo normativo propio, una cristalización reconocible y mecanismos de reproducción que trascienden sus fronteras. Esta doble naturaleza –formas organizacionales y configuraciones de sentido con fuerza prescriptiva– explica su recepción en Latinoamérica. Las universidades de la región heredaron no solo estructuras, sino también imaginarios cuya fuerza normativa siguió operando incluso donde las formas institucionales se implantaron débilmente. La distinción entre la fuerza del imaginario y la debilidad de su implantación organizacional resulta clave para comprender cómo, sobre ese terreno fragmentario, se forjó en 1918 un imaginario propio.

3.2. La recepción latinoamericana y la Reforma de Córdoba

Las universidades creadas tras las independencias adoptaron predominantemente el modelo napoleónico, cuya aplicación quedó limitada por la debilidad institucional de las nuevas repúblicas: no por falta de voluntad centralizadora, sino por la escasez de recursos (Bernasconi, 2025). Instituciones como la Universidad de Buenos Aires (1821), la Central del Ecuador (1826) o la de Chile (1842) se orientaron a la formación profesional, con una gobernanza estructurada en torno a una federación débil de facultades (Balbachevsky, 2015). La influencia humboldtiana fue más discursiva que práctica: la investigación no sustentaba la enseñanza y, en lugar de la torre de marfil, prevaleció la idea de un compromiso de la academia con lo nacional y lo político (Brunner, 2016).

La Reforma de Córdoba de 1918 produjo un imaginario claramente latinoamericano. Sus demandas iniciales –representación tripartita, concursos docentes, reforma curricular, gratuidad, extensión– no mencionaban explícitamente la autonomía; esta emergió a medida que el movimiento se expandió por la región, consolidando una visión que enlazaba el autogobierno político, el compromiso social y las libertades académicas (Bernasconi, 2025). González-Ledesma (2026, pp. 39–40), en crítica al diagnóstico de la autonomía como derecho corporativo, aporta una lectura sistémica: el modelo cordobés operó como "arena de convergencia formal" en la que el Estado desarrollista institucionalizó selectivamente demandas sociales, universitarias y económicas, articulando la expansión educativa, la industrialización y la movilidad social.

El imaginario no se difundió de manera uniforme. En México, la autonomía de la Universidad Nacional se otorgó en 1929 y se consolidó en 1945, en tensión con el Estado posrevolucionario (Acosta Silva, 2024); en Perú, la reforma de 1919 respondió directamente a Córdoba; en Brasil, las primeras universidades surgieron en la década de 1930 y solo desde los sesenta valoraron la investigación como función central (Balbachevsky, 2015). Pese a esas variaciones, el imaginario cordobés fue fijando un denominador común: la universidad como espacio de autogobierno, compromiso social y formación de élites ilustradas al servicio de la nación. Lo decisivo de esta trayectoria no es la cronología, sino el estatuto de la configuración resultante: el cordobés es el único imaginario propiamente regional entre las cinco configuraciones reconstruidas en este artículo, en el sentido preciso de que se formó desde dentro y no por recepción de una matriz externa. A diferencia de los modelos napoleónico y humboldtiano –influencias externas que la realidad institucional no pudo sostener plenamente–, el cordobés se formó desde dentro, combinando demandas estudiantiles, tradiciones republicanas locales y aspiraciones modernizadoras en una configuración con coherencia regional suficiente. Esa génesis interna permite comprender cómo pudo cristalizar jurídicamente y persistir frente a fuerzas transformadoras con una intensidad que ningún imaginario importado alcanzó en la región.

3.3. Cristalización institucional, reproducción profesional y erosión material del imaginario cordobés

Durante el siglo XX, el imaginario cordobés alcanzó reconocimiento constitucional en casi toda la región, salvo en Cuba y Chile (Bernasconi, 2025). En la revisión de diecinueve constituciones realizada por Bernasconi (2025), la autonomía se entiende como un haz de derechos –autogobierno, gestión independiente de recursos, libertad para diseñar programas, otorgar títulos, investigar y contratar– y, en la mitad de los casos, se garantiza que la universidad defina su estructura de gobierno sin intervención del legislador. El hallazgo decisivo es la posición subordinada de la libertad académica: aunque casi todas las constituciones consagran la autonomía, la libertad académica en sentido estricto aparece solo en el 63%, y predomina la noción restringida de "libertad de cátedra". Aquí radica la inversión estructural del imaginario regional. En la tradición anglo-

sajona, la libertad académica emana del profesorado (American Association of University Professors, 1915) y, en la germana, protege a la ciencia y a sus cultores; en América Latina, se la concibe como consecuencia de la autonomía institucional, no como su fundamento: la universidad es libre para que en ella florezca la libertad académica, pero esta es un efecto del privilegio corporativo, no su razón de ser. Conviene delimitar el alcance de esta conclusión: se sostiene sobre la arquitectura jurídico-constitucional y declarativa examinada, no sobre las prácticas institucionales efectivas, cuya variación entre países y tipos de universidad exigiría un diseño de investigación distinto.

Ese núcleo se reafirma en el registro discursivo-regional. La Declaración de la CRES de 2018, conmemorativa del centenario, menciona la libertad académica una sola vez –como libertad de cátedra– y sitúa la autonomía como base de todo el discurso, definida como capacidad de la universidad para cumplir su función social sin sujeción a gobiernos, mercados o intereses particulares, y declara a la educación superior "institución emblemática de la conciencia crítica de nuestra América Latina y el Caribe" (CRES, 2018, p. 9). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2021) refuerza esta jerarquía al afirmar que "la autonomía es un requisito imprescindible para la libertad académica" (p. 9). Conviene distinguir aquí dos registros de consistencia desigual. El imaginario cordobés cuenta con dos cristalizaciones institucionales documentables, la jurídico-constitucional y la discursivo-regional, que se refuerzan mutuamente, pues la norma constitucional legitima el discurso regional y este reactualiza el sentido del texto constitucional. A ellas se añade un tercer registro, socioprofesional, con un estatuto distinto. La evidencia disponible no permite sostener que la estructura de la profesión académica constituya una cristalización del imaginario en el mismo sentido que las anteriores. Sí documenta, en cambio, comunidades académicas que operan como portadoras de sus significaciones (identidades reformistas, prácticas de cogobierno, un "compromiso social" reivindicado como mandato profesional) y, a la vez, una estratificación que las erosiona (Acosta Silva, 2024; Balbachevsky, 2015). El registro profesional funciona, entonces, como mecanismo de reproducción y de tensión, no como dispositivo de fijación. Esta estructura explica una paradoja aparente: pese a la profunda erosión material del imaginario, su fuerza prescriptiva permanece activa porque ambos registros institucionales la sostienen más allá de la voluntad de los actores.

En efecto, la cristalización institucional coexiste con una erosión material. El imaginario cordobés no ha sido desplazado, pero su correlato –la universidad pública de élite que la Reforma presupuso– ha cedido el centro del sistema a una ecología radicalmente distinta. Desde mediados del siglo XX, la educación superior pasó de un modelo elitista a uno masificado y, en varios países, universalizado (Brunner, 2012), acompañada de un crecimiento sin precedentes del sector privado: hoy dos tercios de las cerca de cuatro mil universidades de la región son privadas y administran más de la mitad de la matrícula (Levy, 2024). La expansión estableció, además, una estructura profesional escalonada (Balbachevsky, 2015): una élite internacional orientada a la investigación, una oligarquía académica con credenciales débiles en cargos de autoridad, jóvenes doctores sin reconocimiento institucional y un amplio profesorado alejado de la investigación. Cerca del 93% de las universidades iberoamericanas son principalmente docentes y apenas el 2% son de investigación (Labraña & Brunner, 2022). La concepción clásica de la universidad se difumina ante la proliferación institucional, lo que sustenta la hipótesis de que aquella "esencia" que Jaspers (1946/1959) suponía necesaria para pensar y actuar en la universidad se ha perdido con la complejidad y la diferenciación (Brunner, 2012). La universidad "militante" –de compromiso social y político– sobrevive en declive, sobre todo en las humanidades y las ciencias sociales (Brunner & Bravo, 2026), mientras se difunde un modelo emprendedor abierto a los mercados (Brunner et al., 2021). Esta disociación entre la persistencia del discurso normativo y la transformación de la base material es el lugar donde el campo en disputa adquiere su tensión característica.

4. LAS DISPUTAS CONTEMPORÁNEAS: FUERZAS, TENSIONES Y MODELOS EN COMPETENCIA

4.1. Globalización y hegemonía del modelo global

A diferencia de la masificación o el privatismo –fuerzas que erosionan los imaginarios heredados sin proponer uno alternativo–, la consolidación de un campo global de educación superior genera un imaginario propio: el de la universidad de clase mundial. Conviene fijar aquí la terminología. "Universidad de clase mundial" (*world-class university*) designa el imaginario, esto es, la configuración normativa que define la excelencia como investigación medible y competitiva; "universidad global de investigación" nombra el modelo institucional asociado, cuyo referente histórico es la *research university* estadounidense de posguerra; y "capitalismo académico", la lógica de funcionamiento que contribuye a reproducirlo bajo formas nacionales variadas (Brunner et al., 2019, 2021). En adelante se emplea la primera denominación. La distinción es analíticamente decisiva. Leer la globalización solo como contexto deja sin explicar por qué su recepción latinoamericana está marcada por una disputa intensa sobre el sentido de la institución, y no por una mera adaptación organizacional. Tratarla como imaginario, en cambio, permite comprender los *rankings*, la preferencia por la investigación medible y las métricas internacionales como una configuración normativa que confronta directamente los valores del imaginario cordobés y, en distinta medida, los de los imaginarios humboldtiano y newmaniano.

Ordorika (2006) mostró que la globalización, entendida no solo como fenómeno económico sino también como proyecto cultural, consolidó un modelo hegemónico que erige en norma la universidad estadounidense de investigación, subordinando las tradiciones periféricas. Con las nociones de hegemonía y campo, ese modelo opera por doble vía: alineación –unificar la diversidad de proyectos bajo una visión común– y jerarquización a través de *rankings* que favorecen a los países ricos; premian la producción en inglés; sesgan hacia las áreas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM por sus siglas en inglés) y relegan la contribución cultural, la democratización y la cobertura masiva que definieron a las universidades de la región (Marginson, 2008). Marginson y Xu (2023) precisan los límites de este orden al problematizar el propio modelo centro-periferia, mostrando que la desigualdad en la ciencia global no se explica por la difusión desde un centro, sino por relaciones de poder que las periferias también reconfiguran. Históricamente "constructoras del Estado", las universidades latinoamericanas ven que su función pública no se refleja en los criterios de clasificación (Cattaneo et al., 2019). La presión hegemónica configura así una confrontación bidireccional que la Tabla 1 registra en la columna de fuerza disruptiva: el imaginario de clase mundial reduce la base discursiva del cordobés, imponiendo métricas externas, mientras este resiste, apoyado en sus fundamentos constitucionales, regionales y profesionales. Las principales universidades de la región habitan la intersección entre ambos: compiten globalmente bajo reglas ajenas mientras justifican esa competencia con principios autonómicos cuya lógica corporativa difícilmente se concilia con los criterios meritocrático-individualistas del modelo dominante.

4.2. Ciclos de políticas y sucesión de lenguajes

El modelo global no actúa solo como una fuerza externa: se expresa en ciclos recurrentes de política pública que operan como tecnologías de imaginario. Cada ciclo introduce un vocabulario, un conjunto de dispositivos y un horizonte normativo que redefine el sentido de las prácticas existentes. La secuencia reforma–modernización–calidad–inno-

vación no es decorativa: reorganiza las prioridades, redefine qué cuenta como buen desempeño y qué actores tienen legitimidad para hablar del sentido de la institución (Acosta Silva, 2022). Las políticas de modernización, centradas en la evaluación y el financiamiento condicionado, tensionaron los principios de cogobierno y de autonomía plena; las de aseguramiento de la calidad provocaron resistencias en nombre de la autonomía –con desenlaces dispares en Argentina, Bolivia y Perú– y adaptaciones como la "autonomía responsable" mexicana (Bernasconi, 2025). González-Ledesma (2026, p. 39), aplicando la noción de "arenas de poder" de Lowi, muestra el tránsito desde las "arenas de convergencia formal" del desarrollismo hacia las "arenas de divergencia abierta", en las que la reforma abandonó la lógica de expansión democrática de Córdoba para releerse en clave de eficiencia, competencia y control externo.

De ahí emerge un patrón que conviene enunciar con precisión: los ciclos de política no han generado un imaginario propio comparable al cordobés. No producen institucionalizaciones constitucionales ni mecanismos de reproducción profesional sostenidos, y su fuerza prescriptiva depende de la legitimidad importada del modelo global. Sí han logrado, en cambio, incorporar semánticas –"autonomía responsable", "aseguramiento de la calidad", "innovación pertinente"– que reorganizan el sentido de los principios fundacionales sin declarar su reemplazo. No es que carezcan de efectos –los tienen, y profundos–, sino que carecen de la densidad simbólica necesaria para constituir un imaginario alternativo coherente: operan como mecanismos de erosión y resignificación, no como configuraciones de sentido autónomas.

4.3. La paradoja de la innovación y la crítica de la "idea" como criterio

Acosta Silva (2022) señala una "paradoja de la innovación": para innovar es preciso conservar ciertas tradiciones –reflexión, comprensión, curiosidad–, con frecuencia declaradas obsoletas por el neoutilitarismo, pero indispensables para sostener la legitimidad social de la institución. Esta paradoja se vincula con la crítica filosófica central del artículo. Emplear una "idea de la universidad" como criterio para evaluar a la institución histórica es la operación que Habermas (1987) reprochó a Jaspers: tratar a la universidad como forma del espíritu objetivo que solo funcionaría si encarnara viva su idea. Buena parte de lo que hoy se llama "crisis de la universidad" proviene del uso de los imaginarios fundantes como patrones para juzgar la institución moderna, lo que produce una percepción inevitable de deterioro. Pero las instituciones no son ideas: son construcciones moldeadas por fuerzas internas y externas. Readings (1996) llevó este diagnóstico al extremo al describir una universidad que, agotadas las narrativas de la cultura y del progreso, queda sin referente unificador y se convierte en una colección de diferencias sin unidad interna.

El análisis de imaginarios formula esta implicación con mayor precisión que el lenguaje de la "idea": los imaginarios fundantes no son criterios para juzgar el presente, sino objetos que el presente exige analizar. Considerar el imaginario cordobés, humboldtiano o newmaniano como una idea cuya traición explicaría la decadencia no solo es filosóficamente discutible, sino también analíticamente estéril: clausura la pregunta sobre cómo se formó cada imaginario, qué mecanismos lo sostienen, qué fuerzas lo desafían y qué configuraciones podrían emerger de ese enfrentamiento. La cuestión, entonces, no es cómo conservar las tradiciones para innovar, sino cómo comprender la institución sin nostalgia restauradora ni celebración acrítica de la novedad. La paradoja de la innovación funciona, en este sentido, como un mecanismo transversal a las cinco configuraciones de la matriz: cada imaginario debe negociar, desde su núcleo normativo, la tensión entre conservar las prácticas que lo constituyen y reformularlas en el lenguaje de la novedad.

4.4. Disputas internas: modelos en competencia dentro de la academia

Las disputas entre imaginarios no se libran solo en constituciones, declaraciones o *rankings*: también se inscriben en las prácticas e identidades de quienes habitan la universidad. Reproducir el campo macro en el nivel micro es analíticamente clave: si los imaginarios fueran solo retóricas institucionales sin arraigo en la subjetividad académica, su capacidad de resistir cambios severos sería mucho menor. La gobernanza tradicional –administración central débil y alta autonomía de facultades– funciona, según Balbachevsky (2015), como mecanismo para gestionar perfiles incompatibles: aísla a los investigadores en microambientes donde la institución aparece como una entidad externa y, a la vez, reduce la presión sobre el profesorado sin vínculo con la investigación. Acosta Silva (2024) tipifica esas tensiones – *homo academicus*, *homo sociologicus*, *homo politicus* – y define una "brecha interpretativa" entre los "académicos imaginarios" de las narrativas institucionales y los "académicos realmente existentes".

A esa fragmentación se añade la dimensión de la subjetividad académica, en la que el análisis roza problemas propiamente psicológicos. Una línea de investigación consolidada en Chile y México muestra que el régimen *managerial* –expresión del imaginario de la universidad de clase mundial– produce sujetos enfrentados a mandatos contradictorios: productividad medible y reflexión crítica, internacionalización y compromiso local, escritura indexada y trabajo pausado del libro (Fardella et al., 2015; Ibarra Colado, 2003; Sisto, 2020). Sisto (2026) muestra cómo esos mandatos se resuelven narrativamente en el relato del académico "de éxito", una identidad laboral que incorpora la exigencia *managerial* a su biografía profesional. Estos imaginarios operan, en términos de Zembylas (2025), como "imaginarios afectivos" que moldean la experiencia institucional y la identidad profesional. De ahí se sigue una implicación que el marco autoriza a formular, aunque el análisis documental no la demuestre por sí solo: cada imaginario favorecería un tipo de sujeto (el académico comprometido de la tradición cordobesa, el científico productivo del modelo global, las configuraciones híbridas de las instituciones reales), y la tensión cotidiana entre ellos definiría la forma más intensa y menos visible de la confrontación. Contrastar esa implicación requeriría una investigación empírica sobre identidades y prácticas académicas. La pregunta que esto abre –de alcance sociológico, filosófico y psicológico– es cuánto puede sostenerse esa tensión sin comprometer la legitimidad de la institución ni la identidad de quienes la habitan.

4.5. Chile como configuración divergente

El caso chileno opera como una configuración divergente. Chile es el único país de tradición ibérica, aparte de Cuba, sin reconocimiento constitucional de la autonomía universitaria (Bernasconi, 2025), en un sistema en el que el 84% de los estudiantes de educación superior asiste a instituciones privadas y el financiamiento privado supera la mitad del gasto (Levy, 2024). El imaginario autonómico poscordobés no se consolidó: la dictadura interrumpió ese proceso y la transición democrática se centró en regular el mercado educativo. El sistema se funda así en las libertades de asociación, enseñanza y expresión –más que en la autonomía–, estableciendo la base jurídica del sector privado y una gobernanza del capitalismo académico de alto privatismo (Brunner et al., 2018). La Ley de Educación Superior de 2018 reconoce la autonomía y la libertad académica, pero las rodea de condiciones inusuales en la región: acreditación obligatoria, una superintendencia con potestad de intervención, admisión centralizada y gratuidad con topes de matrícula y aranceles; además, la libertad académica debe ejercerse respetando el proyecto institucional. Como observa Bernasconi (2025), quizá no haya mucha libertad entre tantas condiciones.

Según la Tabla 1, Chile constituye, en este marco, un caso de contraste. A los dos registros de cristalización institucional del imaginario cordobés se añade, en el plano nacional, la legislación de educación superior; Chile es un país donde el registro constitucional no opera y, sin ese anclaje, los demás mecanismos no logran sostener por completo el imaginario, dejando al sistema más expuesto al imaginario de la universidad de clase mundial y a las dinámicas del capitalismo académico (Brunner et al., 2019, 2021). La divergencia chilena no demuestra ni refuta la tesis del artículo: permite precisarla al mostrar que el imaginario regional dominante no es un dato natural, sino una construcción histórica que dependió del componente constitucional para consolidarse. Tratándose de un caso único, esta lectura tiene el estatuto de una hipótesis interpretativa y no el de una prueba.

La trayectoria reconstruida permite retomar ahora la matriz analítica. La Tabla 1 resume, para cada imaginario, su origen, núcleo normativo, cristalización, mecanismo de reproducción y fuerza disruptiva contemporánea. La lectura por columnas revela cómo la relación entre autonomía y libertad académica se invierte en América Latina respecto de las matrices europeas y del modelo global, y muestra que el imaginario cordobés y el de la universidad de clase mundial sostienen una confrontación bidireccional, no una sustitución unidireccional.

Tabla 1

Imaginarios universitarios en disputa: matriz comparativa

Imaginario	Origen y matriz de procedencia	Núcleo normativo	Cristalización institucional	Mecanismo de reproducción	Fuerza disruptiva enfrentada
Napoleónico	Universidad Imperial (1808); Estado bonapartista; racionalismo administrativo ilustrado	Universidad como servicio público integrado al Estado; formación profesional de élites gobernantes; uniformidad, vocacionalismo, lealtad al soberano	Facultades especializadas bajo supervisión ministerial; currículos uniformes; certificación pública de profesiones	Regulación estatal directa; cuerpos profesionales ligados al Estado; examen público	Pluralismo humboldtiano; demanda de autonomía corporativa; en América Latina, debilidad del aparato estatal poscolonial y, luego, Reforma de Córdoba
Humboldtiano	Universidad de Berlín (1810); neohumanismo alemán; idealismo filosófico; *Kulturstaat*	Unidad de investigación y enseñanza; verdad en *Einsamkeit und Freiheit*; centralidad de la Facultad de Filosofía; libertad académica del científico protegida por el Estado cultural	Instituto, seminario y cátedra de investigación; doctorado moderno; *Bildung* como ideal formativo	Cooptación profesoral; *Habilitation*; redes científicas transnacionales; difusión por formación doctoral	Profesionalización masiva; capitalismo académico; erosión del mecenazgo cultural estatal; en América Latina, recepción más discursiva que práctica
Newmaniano	*The Idea of a University* (1852); tradición liberal anglicana; *colleges* residenciales	Educación liberal centrada en el carácter y el *gentleman*; saber como fin, no medio; primacía de la enseñanza sobre la investigación	*College* residencial; tutoría; currículo de artes liberales; comunidad intelectual integrada	Tradición pedagógica del tutor; cultura del *gentleman-scholar*; socialización residencial	Imperativo de investigación científica; especialización disciplinar; mercantilización; en América Latina, recepción selectiva en privadas de élite

Tabla 1

Imaginarios universitarios en disputa: matriz comparativa (continuación)

Imaginario	Origen y matriz de procedencia	Núcleo normativo	Cristalización institucional	Mecanismo de reproducción	Fuerza disruptiva enfrentada
Cordobés	Reforma estudiantil de Córdoba (1918); republicanismo latinoamericano; demandas modernizadoras y antioligárquicas	Autonomía como privilegio corporativo; cogobierno tripartito; compromiso social y político; extensión; gratuidad. Inversión estructural: la libertad académica individual se subordina a la autonomía institucional	Jurídico-constitucional: reconocimiento constitucional en casi toda la región (salvo Cuba y Chile) y estatutos de autogobierno. Discursivo-regional: Declaración de la CRES (2018); Principios interamericanos de la CIDH (2021)	Legislación nacional; movimientos estudiantiles recurrentes; comunidades académicas portadoras de significaciones reformistas, en una profesión académica estratificada que las tensiona; declaraciones regionales sucesivas	Aseguramiento de la calidad y acreditación; *managerialismo*; *rankings* globales; consolidación de la *research university* como métrica externa
Universidad de clase mundial (*world-class university*)	Universidad de investigación estadounidense de posguerra; Carnegie Classification; expansión post-1990 del campo global	Excelencia investigativa medible; competitividad; internacionalización; capital humano avanzado; expresión bajo formas variadas de capitalismo académico (Brunner et al., 2019, 2021)	*Rankings* (ARWU, THE, QS); políticas de I+D; bibliometría; agencias de aseguramiento; iniciativas de excelencia	Financiamiento competitivo; incentivos individuales e institucionales; isomorfismo organizacional; movilidad académica	Críticas decoloniales y antihegemónicas; resistencia desde los imaginarios fundantes (el cordobés en particular); cuestionamiento de la métrica única; fragmentación por estratificación profesional

Nota. La recepción selectiva del imaginario newmaniano en América Latina se produjo tanto en universidades privadas católicas (Pontificia Universidad Católica de Chile; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia) como en no confesionales (Universidad de los Andes, Colombia; ITAM, México; Universidad Adolfo Ibáñez, Chile), en versiones híbridas que combinan educación liberal con énfasis profesionalizante y, en algunos casos, una inserción reciente en el imaginario de la world-class university.

5. CONCLUSIONES

El recorrido responde a la pregunta que organiza el trabajo: cómo se han formado, sostenido y disputado los imaginarios universitarios en América Latina, y qué forma adopta ese campo de disputa frente a las fuerzas de cambio. Las matrices europeas se distinguieron en tres configuraciones cognitivo-normativas –el modelo napoleónico centrado en el Estado, el humboldtiano en la unidad de investigación y enseñanza, el newmaniano en la educación liberal del carácter–, cuya influencia regional fue selectiva y desigual. Desde 1918, el imaginario cordobés introdujo su rasgo más distintivo: la inversión por la cual la libertad académica individual se subordina a la autonomía corporativa entendida como privilegio institucional. Esa inversión, lejos de ser secundaria, constituye el núcleo normativo del imaginario regional y lo distingue de las demás configuraciones. Su cristalización en dos registros institucionales, el constitucional y el discursivo-regional, explica su resistencia pese a la fuerte erosión material, pues articula mecanismos de reproducción que operan en planos distintos y se refuerzan entre sí; a ellos se suman comunidades académicas que portan sus significaciones y, al mismo tiempo, las tensionan.

Las fuerzas disruptivas actuales –masificación, expansión privada, ciclos de política e imaginario de la universidad de clase mundial– no reemplazaron los imaginarios fundantes, sino que intensificaron el campo de disputa. La comparación muestra una confrontación bidireccional entre el imaginario cordobés y el de la universidad de clase mundial, en la que cada uno actúa como fuerza disruptiva para el otro. A la disputa macro se suma la lucha interna en las comunidades académicas: el régimen *managerial*

produce sujetos enfrentados a mandatos contradictorios, y la "brecha interpretativa" entre académicos imaginados y académicos existentes replica, a nivel micro, la confrontación entre imaginarios. El caso chileno, por su parte, permite precisar esa lógica, aunque no la demuestra. Resulta compatible con la hipótesis de que el anclaje constitucional, que allí no se ejerció, contribuyó a la consolidación del imaginario regional.

Hasta aquí, lo que el análisis documental permite establecer. De esos resultados se derivan implicaciones conceptuales y, sobre todo, preguntas que el artículo deja abiertas en cuatro líneas de investigación. La primera es la comparación sistemática de los imaginarios que sostienen académicos, autoridades y estudiantes en distintos países, tipos de instituciones y roles, tarea que la matriz propuesta facilita. La segunda examina la hibridación entre imaginarios globales y locales, evitando por igual la nostalgia idealizada y el entusiasmo acrítico por lo nuevo. La tercera analiza los imaginarios emergentes –universidad digital, emprendedora, basada en la inteligencia artificial– y su capacidad para generar cristalizaciones y mecanismos de reproducción duraderos.

La cuarta línea, filosóficamente la más significativa, es el análisis ético-normativo de los imaginarios. Las cinco configuraciones no son neutrales; por el contrario, cada una instituye un conjunto de obligaciones, virtudes y responsabilidades públicas: el servicio al Estado, la búsqueda desinteresada de la verdad, el cultivo del carácter, el compromiso social y la productividad investigativa. El problema filosófico de la idea de universidad en América Latina consiste, hoy, en articular estos horizontes normativos en disputa: qué obligaciones se siguen de la autonomía institucional, cómo se relacionan con la libertad académica de los individuos en las tradiciones germana y anglosajona, y qué responsabilidades públicas pueden exigirse razonablemente a la universidad en un sistema crecientemente diferenciado, masificado e internacionalizado. Las discusiones recientes sobre la libertad académica como derecho y como concepto normativo (Karran et al., 2017; Pirrie & Manum, 2024) y sobre las virtudes intelectuales y profesionales del académico (Macfarlane, 2021, 2024; Thomas, 2025) son sus interlocutores naturales.

Así reformulada, la pregunta filosófica del artículo (¿qué respuesta normativa sigue siendo posible ante la idea de universidad latinoamericana?) no es una cuestión que el análisis resuelva, sino la agenda que deja planteada. Admite, eso sí, una formulación precisa. No cabe ya comprender la universidad de la región ni desde la pureza de sus orígenes ni como copia de modelos importados. Lo que el análisis revela es un campo en disputa cuya productividad institucional radica precisamente en la tensión entre imaginarios heredados, hegemónicos y emergentes. Como se ha sostenido en trabajos previos publicados en esta misma revista (Brunner, 2016; Brunner & Ganga-Contreras, 2025), el sentido público de la universidad latinoamericana no es un legado que custodiar ni un programa que importar, sino una conversación abierta cuyo objeto es la propia institución. La idea de la universidad, en su forma latinoamericana actual, es lo que hace posible esa conversación.

FINANCIAMIENTO

Este artículo contó con el apoyo de ANID-Chile a través de los Proyectos Fondecyt Regulares 1221758 y 1231766 y del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11240460.

REFERENCIAS

American Association of University Professors. (1915). *1915 declaration of principles on academic freedom and academic tenure*. https://www.aaup.org/NR/rdonlyres/A6520A9D-0A9A-47B3-B550-C006B5B224E7/0/1915Declaration.pdf

Acosta Silva, A. (2022). Gobernanza, poder y autonomía universitaria en la era de la innovación. *Perfiles Educativos*, *44*(178), 150–164. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60735

Acosta Silva, A. (2024). Académicos imaginarios. Autonomía, libertad académica y compromiso social. *Revista Educación Superior y Sociedad*, *36*(2), 22–40. https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.933

Alarcón, M., & Brunner, J. J. (2026). Autonomía universitaria: Un modelo analítico multinivel desde una perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, *412*, 71–94. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-412-735

Balbachevsky, E. (2015). *The Latin American university model and the challenges posed by the reforms: Perspectives from the academics*. En W. K. Cummings & U. Teichler (Eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 239–252). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6_14

Barnett, R. (2022). *The philosophy of higher education: A critical introduction*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003102939

Bernasconi, A. (2025). Latin America: Weak academic freedom within strong university autonomy. *Global Constitutionalism*, *14*(1), 96–117. https://doi.org/10.1017/S204538172400011X

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, *9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

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. (2016). Lo público de la universidad a la luz de la historia larga. *Límite (Arica)*, *11*(37), 49–55.

Brunner, J. J., & Bravo, M. (Eds.). (2026). *Universidad entre invención y herencia: El trabajo de las ciencias sociales y humanidades*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J. J., & Ganga-Contreras, F. (2025). Mirada diacrónica a la universidad: Ideas, trayectoria y contextos. *Límite (Arica)*, *20*. https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100215

Brunner, J. J., Ganga-Contreras, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2018). Gobernanza del capitalismo académico: Aproximaciones desde Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, *23*(Edición Especial 1), 11–35. https://doi.org/10.37960/revista.v23i1.24454

Brunner, J. J., Labraña Vargas, J. R., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: De la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, *22*(2), 119–140. https://doi.org/10.5944/educXX1.22480

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

Cardno, C. (2018). Policy document analysis: A practical educational leadership tool and a qualitative research method. *Educational Administration: Theory and Practice*, *24*(4), 623–640. https://doi.org/10.14527/kuey.2018.016

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Éditions du Seuil.

Cattaneo, M., Horta, H., Malighetti, P., Meoli, M., & Paleari, S. (2019). Universities' attractiveness to students: The Darwinism effect. *Higher Education Quarterly*, *73*(1), 85–99. https://doi.org/10.1111/hequ.12187

Charle, C. (2004). *Patterns*. En W. Rüegg (Ed.), *A history of the university in Europe: Vol. 3. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945)* (pp. 33–80). Cambridge University Press.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2021). *Principios interamericanos sobre libertad académica y autonomía universitaria*. Organización de los Estados Americanos. https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/Principios_Libertad_Academica.pdf

Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376753

Fardella, C., Sisto, V., & Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Universitas Psychologica*, *14*(5), 1625–1636.

https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.nani
González-Ledesma, M. A. (2026). *Autonomía, reforma y horizonte político: La disputa por el sentido de la universidad latinoamericana*. Programa Universitario de Estudios sobre Educación Superior, Universidad Nacional Autónoma de México.
Habermas, J. (1987). La idea de la universidad: Procesos de aprendizaje. *Sociológica*, *2*(5), 25–46.
Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Educação & Sociedade*, *24*(84), 1059–1067. https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017
Jaspers, K. (1959). *The idea of the university* (H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt, Trans.; K. W. Deutsch, Ed.). Beacon Press. (Original work published 1946).
Karran, T., Beiter, K., & Appiagyei-Atua, K. (2017). Measuring academic freedom in Europe: A criterion referenced approach. *Policy Reviews in Higher Education*, *1*(2), 209–239. https://doi.org/10.1080/23322969.2017.1307093
Labraña, J., & Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles Educativos*, *44*(176), 138–151. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539
Levy, D. C. (2024). *A world of private higher education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780198903529.001.0001
Macfarlane, B. (2021). The neoliberal academic: Illustrating shifting academic norms in an age of hyper-performativity. *Educational Philosophy and Theory*, *53*(5), 459–468. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1684262
Macfarlane, B. (2024). The DECAY of Merton's scientific norms and the new academic ethos. *Oxford Review of Education*, *50*(4), 468–483. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2243814
Marginson, S. (2008). Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, *29*(3), 303–315. https://doi.org/10.1080/01425690801966386
Marginson, S., & Xu, X. (2023). Hegemony and inequality in global science: Problems of the center-periphery model. *Comparative Education Review*, *67*(1), 31–52. https://doi.org/10.1086/722760
Newman, J. H. (1996). *The idea of a university* (F. M. Turner, Ed.). Yale University Press. (Original work published 1852).
Ordorika, I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, *3*(5), 31–47. https://doi.org/10.29092/uacm.v3i5.340
Pirrie, A., & Manum, K. (2024). Reimagining academic freedom: A companion piece. *Journal of Philosophy of Education*, *58*(6), 895–909. https://doi.org/10.1093/jopedu/qhae017
Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1cbn3kn
Sisto, V. (2020). Desbordadas/os: Rendición de cuentas e intensificación del trabajo en la universidad neoliberal. El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *28*(7). https://doi.org/10.14507/epaa.28.4907
Sisto, V. (2026). Académicas/os "de éxito" narrándose: Identidades laborales en tiempos manageriales. *Límite (Arica)*, *21*. https://doi.org/10.64966/rl.2268
Taylor, C. (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press. https://doi.org/10.1215/9780822385806
Thomas, J. (2025). Integrity and the purpose of the university: A philosophical comment. *International Journal for Educational Integrity*, *21*, Article 34. https://doi.org/10.1007/s40979-025-00208-4
Winter, Y. (2026). What is an imaginary? *Critical Inquiry*, *52*(2), 181–203. https://doi.org/10.1086/738418
Zembylas, M. (2025). The analytical potential of 'affective imaginaries' in higher education research. *Education Inquiry*, *16*(3), 342–357. https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2223781