

LO PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD A LA LUZ DE LA HISTORIA LARGA

WHAT IS PUBLIC ABOUT UNIVERSITY IN LIGHT OF THE LONG HISTORY

José Joaquín Brunner*

Universidad Diego Portales

Santiago-Chile

*Recibido agosto de 2016/Received August, 2016
Aceptado octubre de 2016/Accepted October, 2016*

RESUMEN

El artículo examina el carácter público de la universidad y sus cambiantes dinámicas a lo largo del tiempo y en diferentes regiones del mundo. En particular, estudia la relación entre lo público y lo estatal en el caso de las universidades, a partir de diferentes ideas o modelos de esta institución; principalmente, de la universidad napoleónica y la prusiana. Además, analiza dicha relación en dos áreas claves para la institución universitaria: su financiamiento y las fuentes de éste por un lado y, por el otro, la participación de la universidad en la esfera pública de la deliberación democrática. Concluye que lo público no es lo mismo que lo estatal y que la tradición chilena ha combinado, dentro de una visión mixta de la provisión de educación superior, lo estatal y lo privado en un concepto público que no se reduce ni a las dimensiones propietarias ni a las administrativas ni del financiamiento estatales.

Palabras Clave: Universidad pública, Estado, financiamiento, democracia deliberativa.

ABSTRACT

This paper examines the public nature of the university and its changing dynamics over time and in different world regions. Specifically, it studies the relationship between the state and the public character of universities in the case of different ideas or models of the university institution, particularly the French and Prussian models. Additionally, it analyzes that relationship in two crucial areas: the financing of higher education and its different sources, and the participation of universities in the public sphere of democratic discussion. It concludes that the concept of "public" does not coincide with—and cannot be reduced to—the notion of the state. And that the Chilean intellectual tradition combines within a vision of a mixed provision of higher education, both state and private in a singular concept of "public" that is not limited to state property, administration and funding.

Key Words: Public university, state, funding, deliberative democracy.

I

El debate sobre lo público y la esfera pública en relación con la idea de la universidad han adquirido particular intensidad últimamente en Chile y en el campo de estudios sobre la educación superior (Guzmán, 2015; Brunner, 2014). Interesa por lo mismo revisar algunos argumentos en torno a este asunto a la luz de la historia de la institución universitaria.

Habitualmente se sostiene que lo público de las universidades sería un atributo de aquellas que son "propiedad" del Estado. Responde al sentido más común del término público: algo perteneciente o relativo al Estado o a otra administración. De hecho las autoridades de universidades estatales chilenas suelen reclamar que su dueño o principal, es decir el Estado a través del gobierno de la nación, asuma el

* Doctor en Sociología, Universidad de Leiden. Profesor Titular de la Universidad Diego Portales. Director de la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. brunner@cpce.cl

rol de tal, les presente sus demandas y les otorgue, en su condición de servicio público intelectual, un trato preferente y un adecuado financiamiento para el cumplimiento de su misión. Es un enfoque que podemos llamar propietario-administrativo de lo público (Parada, 2010).

Sin embargo ese discurso apela a una rica tradición cuyo origen coincide con el nacimiento de la universidad moderna a comienzos del siglo XIX; precisamente, la universidad estatal-nacional en dos de sus más influyentes modelos: el francés napoleónico y el prusiano de Humboldt (Rüegg, 2004). Desde aquel momento la universidad pasó a ser concebida como una pieza fundamental del Estado nacional y éste, a su vez, a adquirir a través de ella –por lo menos en un relato ideal– “una base moral y espiritual”, al mismo tiempo que los profesores se erigían –dentro de esta República de las Letras– en “representantes de la nación” (Kwiek, 2006, Cap. 3; Delanty, 2001, p. 34). La ideología de la universidad estatal y de sus académicos cultivan hasta hoy este noble mito fundacional.

Debemos decir pues unas palabras sobre cada uno de esos dos modelos que alimentan el discurso sobre lo público-estatal.

La Francia revolucionaria suprimió en 1793 las 22 universidades del antiguo régimen; Napoleón I inició la reorganización del sistema en 1802. Su proyecto suponía la plena incorporación de la educación nacional dentro del Estado a la manera de un servicio público. A la cabeza se hallaba la Universidad Imperial establecida en marzo de 1808; una suerte de ministerio de educación. La instrucción pública –en todos sus niveles– quedaba a cargo de esta Universidad (Charle, 2004). Según sostiene el decreto respectivo, las bases de la enseñanza eran la lealtad al emperador, a la monarquía imperial, a la dinastía napoleónica y a las ideas liberales de la Constitución, junto con los preceptos de la religión católica (Decreto, 1808).

Este proyecto –convertido en modelo– dio origen al ideal del Estado docente. Prefigura el papel rector de la universidad en la educación nacional, mismo ideal que inspiró la fundación de la Universidad de Chile en su rol de superintendencia de la educación y academia científica (Serrano, 1993; Letelier, 1895).

El modelo prusiano, por su lado, surge con la Universidad de Berlín fundada el año 1810 tras la derrota de Prusia a manos de los ejércitos napoleónicos. Inspirado en una visión normativa de la

organización universitaria articulada por Wilhelm von Humboldt junto a un grupo de esclarecidos intelectuales del pensamiento neohumanista alemán de la época, este modelo da lugar a una nueva idea de universidad. Ésta debía constituirse en torno al conocimiento como un saber unificado e indivisible; a la unión de investigación y enseñanza, con primacía de aquella; a la búsqueda de la verdad en “soledad y libertad”; a las libertades de enseñanza y aprendizaje y a la creación de una cultura nacional unificada en cuyo centro se situaban los saberes y la propia universidad, como base de un moderno Estado de cultura (*Kulturstaat*) (Nybom, 2007).

Nace con este modelo la idea de la universidad como un espacio público para el cultivo de los saberes y la formación integral de jóvenes en una comunidad de eruditos, comunidad que goza de autonomía institucional y de protección y financiamiento del Estado. En este ámbito es que se expresa también la nueva ciencia que emerge con la Ilustración y con el capitalismo de la temprana modernidad (Broman, 1998; Rupp, 1995).

No resulta difícil constatar las diferencias de estos dos modelos con la idea y práctica de las universidades estatales chilenas. Aquí, en vez de un Estado docente napoleónico, la política pública conformó un régimen mixto de provisión, con universidades públicas de gestión estatal y no-estatal (Brunner, 1986). A su turno, “la autonomía de las universidades estatales es, comparada con la de otras universidades públicas en el mundo, sumamente amplia” (Bernasconi & Rojas, 2003, p. 45).

La influencia del modelo humboldtiano en Chile es más reciente y también más retórica que real. El esquema pedagógico de nuestras universidades es profesionalizante, la investigación no constituye la base de la docencia y, en vez de una “torre de marfil” –como postulaban los creadores de la moderna universidad prusiana– aquí impera la noción del compromiso de la academia con lo nacional y lo político-social, que en ocasiones confunde a la institución con “los ruidos de la calle”, como escribió Medina Echavarría (1967, p. 169), uno de los fundadores de la sociología iberoamericana.

Incluso este último rasgo, que pudo dar pie en Chile a una noción de lo público universitario más allá de lo meramente administrativo-propietario, tampoco condujo a la idea de una universidad estatal comprometida con los sectores productivos y las comunidades locales. Así ocurrió, por el contrario, en los Estados Unidos con las *land grant universities*

durante la segunda mitad del siglo XIX, establecidas justamente para impulsar una función de servicio público basado en la investigación, la educación y la diseminación de conocimientos en apoyo de la agricultura y la industria (Association, 2012). En cambio, en Chile lo público fue reduciéndose al ámbito administrativo durante el siglo XX. Y en tiempos más recientes desemboca en la reivindicación de un “trato preferente” en lo político, legislativo y económico para las universidades estatales (CUECH, 2014).

II

Sin embargo, ¿cómo justificar este nuevo trato dentro de un régimen mixto de provisión?

La respuesta ofrecida a esta pregunta adopta la forma de un argumento económico. Sostiene que las universidades estatales merecen un trato preferente debido al rol que ellas desempeñan en la producción de bienes públicos; esto es, aquellos que –como el conocimiento producido por la investigación– se hallan idealmente disponibles para todas las personas y cuya utilización por cualquiera de ellas no restringe el uso del resto.

La teoría económica postula que estos bienes no pueden ser financiados exclusivamente a través del mercado debiendo subsidiarse su producción por la renta nacional (Marginson, 2016, 2012). Los partidarios de reducir lo público a lo estatal deducen de allí que deben ser producidos de preferencia por agentes (públicos), de acuerdo a un plan y con financiamiento fiscal. Siendo la educación superior en su conjunto un bien público, argumentan otros, el Estado debería asegurar el acceso a él para cualquiera que desee ejercer este derecho. La gratuidad sería el respaldo material de ese título moral (Atria & Sanhueza, 2013).

Las universidades han estado envueltas en este tipo de discusiones desde su origen. Desde el primer día debieron asegurar el sustento de los maestros –quien les pagaría y cómo– obligación que asumió la Iglesia en primer lugar, a la cual en su condición de sacerdotes pertenecía la mayoría de los docentes (Le Goff, 2008; Gieysztor, 1992; Verger, 1992). Estos recibían prebendas, verdaderas becas otorgados a los maestros para su manutención, exceptuándolos de ejercer los deberes del cargo para el cual se les designaba a cambio de ejercer la enseñanza sin reclamar un pago por parte de los estudiantes (Pedersen, 1997, cap. 8). Recuérdese que la misma Iglesia había proclamado la gratuidad

de la educación ya en los Concilios de Letrán de 1179 y 1215.

Esta tensión entre gratuidad y pago de aranceles suscitaba una serie de cuestiones teológico-filosóficas cuyos ecos aun resuenan en nuestras discusiones. La más importante puede resumirse en el aforismo medieval: “el conocimiento es un don de Dios y no puede ser vendido”. Encontramos aquí, por primera vez, una noción parecida a lo que la economía moderna designa como bienes públicos.

Con todo, la aplicación de esta regla de inco-merciabilidad del conocimiento (Castán, 1995) –que venía desde la tradición del derecho romano– chocaba con el hecho de que los profesores –si no tenían el beneficio de una prebenda– estaban forzados a obtener sus ingresos por otros medios, ya fuese de la autoridad secular, el dinero de la comuna o, las más de las veces, de los propios estudiantes que debían pagar aranceles de matrícula.

Esto llevó a la Iglesia a interpretar de una manera más realista aquel principio de que el conocimiento no puede ser vendido, igual como aquel otro que ordenaba su provisión gratuita por parte de escuelas y universidades. Por ejemplo, la autoridad eclesiástica acogió una excepción que venía del jurista romano Ulpiano, según la cual los profesores de derecho podían recibir un pago en dinero, aunque no demandarlo. Igualmente, para facilitar las cosas, se formuló la doctrina de que el maestro no cobraba por el conocimiento propiamente si no por el trabajo de transmitirlo. O bien, se sostuvo que si un docente carecía de medios suficientes para llevar una vida digna podía honrosamente cobrar a sus alumnos acomodados pero jamás a aquellos sin fortuna (Post, Giocarinis & Richard, 1955).

Contemporáneamente, junto a algunos países con un Estado de Bienestar extenso y una amplia base tributaria que les permite asegurar una gratuidad universal, un número creciente de sistemas nacionales de educación superior busca combinar fuentes públicas y privadas para el financiamiento de sus universidades (Santiago et al., 2008). Incluso un número significativo de países cobra aranceles a todos los estudiantes, independiente de si cursan estudios en una universidad de gestión estatal o no-estatal, incluyendo a Australia, Canadá, Chile, China, EEUU, Inglaterra, Holanda, Rusia y otros.

En general, las universidades estatales han visto transformarse su vínculo con el Estado nacional y disputan ahora con otras instituciones universitarias

no-estatales la designación de “públicas”, en función de indicadores de dedicación a la cosa pública y de producción de beneficios sociales.

En estas circunstancias las universidades de mayor reputación han ido volviéndose indistinguibles por su “propiedad” y además comparten una misma orientación pública. Igualmente, esa dedicación a la res publica se desarrolla cada vez más próxima a una orientación hacia la res pecunia o cosa pecuniaria. En efecto, las universidades actúan ahora simultáneamente en la esfera estatal, la sociedad civil y los mercados. Con independencia de su estatuto jurídico todas deben gestionarse con vistas a producir un excedente económico, el que emplean para mejorar su calidad, innovar, realizar subsidios cruzados en su interior y proteger su independencia (Shattock, 2003).

De igual modo, todas se preocupan por la efectividad y eficiencia de su desempeño; producen bienes mixtos (públicos y privados, colectivos e individuales, de mérito y de *status*); se hallan reguladas por las mismas o por similares normas y reglas; buscan adaptarse a las condiciones cambiantes de su entorno y atienden las variadas demandas de sus diferentes *stakeholders*; colaboran con el sector productivo empresarial; venden servicios y productos de conocimiento y, en general, aprenden a desenvolverse en los términos impuestos por el “capitalismo académico”, las políticas nacionales y el impacto de los fenómenos globales (Slaughter & Rhoades, 2009; Slaughter & Leslie, 1997).

III

Es posible encontrar todavía una interpretación adicional de lo público universitario que tiene especial interés para complementar y corregir las anteriores dos visiones, de naturaleza administrativa una y económica la otra. Se origina con la participación de la universidad en la esfera pública de la sociedad y permite que ella misma pueda entenderse como una esfera pública (Pusser, 2014).

Según vimos antes, durante un largo periodo –desde su surgimiento en plena Edad Media hasta el siglo XVII– la universidad estuvo referida a la Iglesia, a los poderes seculares pre-estales y a la sociedad aristocrática. Esto duró hasta la Ilustración cuando aparece “lo público burgués” como lo llamó Jürgen Habermas (1964); es decir, aquella esfera separada de lo privado (familiar e íntimo) y del Estado que emerge como un espacio compuesto por

hombres privados que se reúnen para argumentar y razonar en público sobre asuntos de interés común.

Roy Porter (2000), historiador inglés, sostiene que hasta ese momento el centro de gravedad cultural giraba en torno al patronazgo eclesiástico, real o noble pero que ahora comenzaba a migrar ostensiblemente desde la *Corte* hacia el espacio metropolitano de cafés, tabernas, academias, salones, asambleas, clubes de debate, teatros, galerías y salas de concierto, asociándose por primera vez con el comercio y la burguesía culta. Surgía de allí, de esa red de conversaciones e interacciones, algo que más adelante se llamaría opinión pública; un espacio de comunicación entre personas (al comienzo casi únicamente hombres, la mayoría con niveles superiores de educación) quienes mediante el libre uso de la razón abordaban los asuntos de interés común y elaboraban un punto de vista colectivo sobre ellos. En esos mismos años, el escritor Samuel Johnson decía: “La sociedad se mantiene por medio de la comunicación y la información” (Boswell, 1837, p. 169). Sin duda, era una nueva comprensión del mundo social, de la cultura y, como veremos a continuación, también de la universidad.

Bajo el antiguo régimen universitario, cuando aún no aparecía la moderna res publica en el horizonte y predominaba la res ecclesia, la vida intelectual de las universidades europeas era dominada por el escolasticismo, un método que combinaba auctoritas y ratio (Grabmann, 1928), lógica y revelación, exégesis y verdad. Desde un punto de vista organizacional primaba la facultad de teología; allí la Iglesia ejercía también el mayor control. Recuérdese por ejemplo la prohibición expedida en 1277 para la Universidad de París de propagar diversas tesis, entre ellas las que sostenían: que “son los astros los que determinan la voluntad del hombre; (que) el cristianismo encierra, al igual que las demás 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).

Pues bien, la Ilustración representó un quiebre definitivo con ese mundo. Significó la entrada de la humanidad en la adultez; la confianza de los hombres en su propia razón; el atreverse a saber y a pensar por su cuenta, según escribió famosamente el profesor Kant de la Universidad de Königsberg (Aramayo, 2001).

El balance escolástico de auctoritas y ratio se inclinó definitivamente hacia el lado de la razón.

Y terminó por arrancar los estudios superiores de su matriz religiosa poniendo en su lugar a la razón filosófica. Es decir, a partir de ese momento la razón que reflexiona sobre sí misma caminaría por delante de la dama teología sosteniendo frente a ella una antorcha para mostrarle el camino y no detrás para llevarle la cola de su vestido, según expresó el mismo Kant (2004, p. 35) con una feliz metáfora.

En suma, la razón que delibera en público crea en torno de sí un espacio –una esfera pública– que sitúa a la universidad a una distancia crítica del Estado, el mercado y la sociedad civil, al mismo tiempo que le permite reflexionar críticamente sobre sí misma y su posición en relación con esas fuerzas (Calhoun, 2011, 2006; Pusser et al., 2012). Es decir, lo público de la universidad aparece ahora como un momento de la esfera de deliberación democrática a la cual ella contribuye con su plataforma de conocimiento avanzado en interacción con los medios de comunicación, las redes de información y los demás espacios públicos de la sociedad civil. Y, hacia dentro de sí misma, digamos así, lo público aparece –en la tradición kantiana– como parte esencial de una institución que continuamente se examina a sí misma en público y razona sobre su idea en la sociedad y el tiempo al cual pertenece.

Dicho examen llevaría a la universidad a reflexionar sistemáticamente sobre su triple relación: (i) con el Estado regulador, evaluativo y financiador y su incidencia en la organización y el funcionamiento de la educación superior; (ii) con los mercados y la primacía que adquieren en la academia los motivos comerciales, competitivos y de productividad individual y organizacional, y (iii) con la sociedad civil y sus múltiples redes de actores y partes interesadas, cada una con sus intereses, demandas y dispositivos de conocimiento, ninguno de los cuales puede ser ajeno a la universidad.

Concluyo resumiendo la tesis que recorre estas páginas.

Primero, lo público "de" y "en" la universidad no puede reducirse a lo estatal como pretende un enfoque puramente administrativo de este asunto, el cual quisiera mantener viva en Chile tradiciones que aquí nunca existieron: aquella de la universidad imperial del Estado docente napoleónico; aquella de la "universidad torre de marfil" dentro de un Estado de cultura concebido por el idealismo alemán; y aquella correspondiente a las *land grant universities* de la primera industrialización de los EEUU, con su compromiso de coadyuvar al desarrollo de las fuerzas productivas del capitalismo.

Segundo, tampoco puede ya sostenerse la pretensión de un trato político-legislativo preferente para la universidad estatal en medio de un régimen de provisión mixta sobre la base de un razonamiento de bienes públicos que parece largamente superada por los hechos y en la doctrina. Bienes públicos no equivale a producción estatal, no excluye proveedores privados ni supone financiamiento únicamente fiscal siendo compatible, por el contrario, con esquemas mixtos o de costos compartidos.

Tercero, lo público en el campo de la educación superior debería fundarse más bien en la naturaleza crítico-racional de la institución, dentro de la tradición del examen público de las figuras del poder y la dominación. Se manifestaría así, por un lado, como contribución a la deliberación democrática de la sociedad y, por el otro, como un examen reflexivo de la propia universidad sobre sí misma y sus prácticas enmarcadas por las fuerzas del Estado, el mercado, la sociedad civil y los lenguajes e intereses de sus propias, especializadas, comunidades internas. La esfera pública aparecería entonces como el lugar donde es posible combinar una contribución deliberativa a la democracia con el examen de la propia idea y práctica de la universidad.

Referencias

- Aramayo, R. (2001). Kant y la ilustración. *Isegoría*, 25, 293-309.
- Association of Public and Land-grant Universities. (2012). *The Land-Grant Tradition*. Washington, D.C.: Association of Public and Land-grant Universities. Recuperado de <http://www.aplu.org/library/the-land-grant-tradition/file>
- Atria, F. & Sanhueza, C. (2013). Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena. *Claves de Política Pública*, Instituto de Política Pública, Universidad Diego Portales. Recuperado de http://politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/366/Propuesta_de_Gratuidad_para_la_Educacio769n_Superior_Chilena.pdf
- Bernasconi, A. & Rojas, F. (2003). *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Caracas: IESALC, IES/2003/ED/PI/55. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/14.pdf>
- Brunner, J. J. (2014). La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes. *Educación XXI*, 17(2), 17-34.
- Brunner, J. J. (1986). *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Boswell, J. (1837). *The Life of Samuel Johnson*, Vol. 2. New York: George Dearborn and Co.
- Broman, T. (1998). The Habermasian public sphere and science in the Enlightenment. *Hist. Sci.*, XXXVI, 123-149.
- Bühler, J. (1996). *Vida y Cultura en la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis Eleven*, 84(7), 7-43.
- Calhoun, C. (2011). Civil society and the public sphere. En: M. Edwards(Ed.), *The Oxford Handbook of Civil Society* (pp. 311-323). Oxford handbooks in politics & international relations. NY, USA: Oxford University Press.
- Castán Pérez Gómez, S. (1995). A propósito de los bienes de dominio público en el Derecho Romano. *Derecho y opinión*, 3-4, 261-284.
- Charle, C. (2004). Patterns. En W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (Vol. III, Chapter 2, pp. 33-80). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Consorcio de Universidades Estatales de Chile (CUECH). (2014). *Propuestas del Consorcio de Universidades del Estado de Chile en el marco del nuevo programa de gobierno*. Recuperado de http://uestatales.cl/cue/sites/default/files/documentacion/PropuestaConsorcioUesEstatales_Marzo2014_0.pdf
- Decreto. (1808). Decree for Organizing the Imperial University, March 17, 1808. En *The Napoleon Series, Documents on Napoleon and Education*. Recuperado de http://www.napoleon-series.org/research/government/legislation/c_education.html
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Gieysztor, A. (1992). Management and resources. En H. De Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages* (Chapter 4, pp. 108-143). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Grabmann, M. (1928). *Historia de la Filosofía Medieval*. (Traducción de Salvador Minguijón. Transcripción del texto publicado por Editorial Labor S. A. en 1928). Recuperado de <http://www.dfists.ua.es/~gil/historia-de-la-filosofia-medieval.pdf>
- Guzmán, C. (2015). Unfolding the meaning of public(s) in universities: toward the transformative university. *Higher Education*, 71(5), 667-679.
- Habermas, J. (1964). The Public Sphere: An Encyclopedia Article. *New German Critique*, 3, 49-55.
- Kant, E. (2004). *El Conflicto de las Facultades*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Kwiek, M. (2006). *The University and the State. A Study into Global Transformations*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Le Goff, J. (2008). *Los Intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Letelier, V. (1895). *La Lucha por la Cultura*. Santiago de Chile: Imprenta i Encuadernación Barcelona.
- Marginson, S. (2016). *Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches*. Centre for Global Higher Education working paper series, Working Paper N° 1. Recuperado de http://www.researchcghe.org/wp-content/uploads/2016/06/WP_1.pdf
- Marginson, S. (2012). The problems of public good(s) in higher education. *41st Australian Conference of Economists*, Melbourne. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/curso2014/pdf/Marginson.pdf>
- Medina Echavarría, J. (1967). *Filosofía, Educación y Desarrollo*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Nybm, T. (2007). A rule-governed community of scholars: The Humboldt vision in the history of the European university. En P. Maasen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration. Higher Education Dynamics Vol. 19* (pp. 55-79). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Parada, J. R. (2010). Universidades públicas y privadas: Un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos*, 120, 183-205.
- Pedersen, O. (1997). *The First Universities. Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Porter, R. (2000). *The Creation of the Modern World*. New York: W.W. Norton & Company.
- Post, G., Giocarinis, K., & Kathe, R. (1955). Medieval heritage of a humanistic ideal: 'Scientia Donum Dei Est, Unde Vendi Non Potest'. *Traditio*, 11, 195-234.
- Pusser, B. (2014). Forces in Tension: The state, civil society and market in the future of the university. *Revista de la Educación Superior*, XLIII(2), 170, 9-35.
- Pusser, B., Kempner, K., Marginson, S., & Ordorika, I. (Eds.). (2012). *Universities and the Public Sphere*. New York and London: Routledge. Taylor and Francis Group.
- Rüegg, W. (2004). Themes. En W. Rüegg (Ed.), *A History of the University in Europe, Vol. III, Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (Chapter 1, pp. 3-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Rupp, J. C. C. (1995). New Science and the Public Sphere in the Premodern Era. *Science in Context*, 8, 3, 487-507.
- Schattock, M. (2003). *Managing Successful Universities*. Maidenhead, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Serrano, S. (1993). *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Slaughter, S. & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S. & Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Verger, J. (1992). Teachers. En H. De Ridder-Symoens (Ed.), *A History of the University in Europe, Vol. 1, Universities in the Middle Ages* (Chapter 5, pp. 144-168). Cambridge, UK: Cambridge University Press.