

Enrique Fernández D.  
Gero Lenhardt  
Manfred Stock  
Robert Reisz  
Pp. 59 a 80

## Más allá del Estado y del mercado: universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento de Wilhelm von Humboldt

Enrique Fernández D. (\*)  
Gero Lenhardt (\*\*)  
Manfred Stock (\*\*\*)  
Robert Reisz (\*\*\*\*)

### RESUMEN

El artículo analiza algunas de las ideas que orientan hoy la discusión sobre educación superior. En particular, pone en cuestión la extendida tesis neoliberal acerca de que las únicas formas de administración posible de ésta la constituyen el Estado o el mercado. En una primera parte, el texto cuestiona algunas de las ideas neoliberales respecto de la forma que deben asumir la administración de las universidades privadas y públicas. En la segunda parte presenta un esbozo histórico de la evolución de la universidad alemana, que permite comprender la relación que tuvo ésta con el Estado. Finalmente, presenta algunas de las ideas de Wilhelm von Humboldt que ayudan a pensar la administración de las universidades más allá de la dicotomía Estado-Mercado.

Palabras clave:

Universidades – estado – mercado - neoliberalismo.

---

(\*) Dr. en Sociología, Académico de la Universidad de Tarapacá, Chile.

(\*\*) Dr. en Sociología, Universidad de Halle Wittenberg, Alemania.

(\*\*\*) Dr. en Sociología, Universidad de Halle Wittenberg, Alemania.

(\*\*\*\*) Dr. en Matemáticas, Universidad de Timisoara, Rumania (West University of Timisoara).

Artículo recibido el 22 de noviembre de 2011. Aceptado por el Comité Editorial el 5 de septiembre de 2012.

Correos electrónicos: efernandezdarraz@gmail.com  
gerolenhard@web.de  
manfred.stock@hof.uni-halle.de  
reiz@info.uvt.ro

## ABSTRACT

This article analyses some of the ideas that guide the current discussion about higher education. In particular, this article questions the neoliberal thesis which states that the only possibility for universities to be administrated is either the State or the market. In the first part, the article questions some neoliberalism ideas regarding the ways in which private and public universities should be administered. In the second part, it presents an outline of the historical evolution of German university system which helps to understand the relationship the university system had with the State. Finally, the article presents some of Wilhelm von Humboldt's ideas. These ideas help to think about the administration of universities beyond the State-market dichotomy.

Keywords:

Universities – state – market - neoliberalism.

## Introducción

El presente artículo discute las extendidas ideas neoliberales que orientan hoy los desarrollos, entre otros, de los sistemas de educación superior. La disyuntiva que se plantea es aquella que hoy aparece no sujeta a discusión y resuelta por las ideas neoliberales: si no es el Estado quien debe hacerse cargo de la educación, entonces, debe ser el mercado. Para ello el sector educativo debe ser liberado de regulaciones estatales y entregado a la iniciativa privada. Será ésta, entonces, quien de mejor manera enfrentará su desarrollo y responderá a la demanda social por educación.

Nos parece que presentar la discusión en términos dicotómicos, como habitualmente se hace, es plantear de manera incorrecta el problema, ya que lleva a pensar que determinados dilemas sociales sólo pueden ser resueltos por el Estado o el mercado. Esta forma de comprender el tema parece particularmente precaria cuando se trata de ámbitos tales como la educación. Por lo mismo, en las páginas que siguen se somete a discusión esta dicotomía.

En la primera parte, el artículo analiza las tesis neoliberales acerca de la educación superior y las contrasta con algunas ideas de la sociología neoinstitucional que cuestionan la pertinencia del mercado como el espacio eficiente de articulación de los sistemas educativos. En seguida, revisa la relación que históricamente existió entre universidad y orden social a partir del caso alemán. Éste resulta particularmente ilustrativo para presentar la íntima relación que ha habido entre las universidades y el Estado.

En tercer lugar se discuten algunas ideas de Wilhelm von Humboldt relativas a las universidades y su desarrollo. Se recurre al pensamiento de Humboldt debido a que éste, ya en el siglo XIX planteaba una alternativa a la dicotomía Estado-mercado como espacios de articulación de los sistemas educativos y a la instrumentalización de la educación con fines políticos o mercantiles. Sus tesis han ganado en actualidad

en el último tiempo debido precisamente a la importante expansión y creciente privatización del sector<sup>1</sup>. Por último se esbozan algunas conclusiones en relación a la disyuntiva planteada.

### **Las reformas neoliberales de la Educación Superior en la discusión**

Si cada quien piensa en sí mismo, se piensa en todos.

A este feliz estado es posible acercarse si se reemplazan las habituales regulaciones político-administrativas por otras económico-empresariales.

Así reza el credo neoliberal, que en muchos países también determina hoy las discusiones sobre educación superior. Del antiguo pensamiento neoliberal, el nuevo se diferencia por su radicalismo de mercado y su concentración en una racionalización instrumental. Instituciones de educación superior organizadas económica y empresarialmente –ésta es la tesis– pueden satisfacer la demanda de educación de manera más flexible y eficiente. Además, las estructuras institucionales que se han validado en la economía de libre mercado, deben ser reproducidas en las universidades públicas. El Estado, en conclusión, debería retirarse lo más posible de los sistemas de educación superior.

Al credo neoliberal le parece que el desarrollo de universidades privadas lo representa mejor. Éstas surgieron porque las instituciones públicas satisficieron los intereses formativos de la sociedad de manera insuficiente. *More, different, or better*, de ese modo son resumidos los principales hallazgos (Geiger 1986; Levy, 1986; Reisz, 2003; Bernasconi, 1994). De acuerdo a estos, las universidades privadas son fundadas cuando las públicas no ofrecen suficientes puestos de estudio. A ello se refiere el concepto *more*.

El término *different* apunta a intereses culturales especiales, ante los cuales la educación superior pública se cierra. De ese modo, por ejemplo, comunidades religiosas se vuelven activas como fundadoras de instituciones de educación superior (Dovre, 2000; Ban, 2001). Lo mismo vale para minorías culturales, en especial las idiomáticas (Lee/Nieves/Allen 1991, National Institute of Independent Colleges and Universities 1991). Con el comienzo de la liberación femenina surgieron instituciones para mujeres, por ejemplo, en México, USA, India, Japón y en Filipinas (Bradley y Ramirez, 1996; Indiresan, 2002; Zerby, 2002). Como sostenedores de universidades privadas se pueden mencionar también grupos de interés económico y actores colectivos que buscan el desarrollo regional (Basave Fernández del Valle, 1983; Horner, 1989; Drahos 1992; Reisz y Stock, 2008).

---

<sup>1</sup> Al hablar de privatización se hace referencia a tres procesos que han tenido lugar en las últimas décadas: i) fundación de instituciones privadas, ii) mayor participación del financiamiento privado incluso en las universidades estatales, e iii) implementación de lógicas privadas en la asignación de los recursos públicos (Fernández, 2009, p. 178).

Finalmente, grupos sociales con orientaciones educativas elitistas fundan *mejores* (*better*) universidades. Esto lo hacen por la convicción que las instituciones públicas no consideran de manera adecuada sus intereses educativos y de exclusividad (Hawthorne, Libby, Nash, 1983).

La concentración en aspectos formativos específicos le da a las instituciones privadas una aparente ventaja competitiva. Producto de su especialización operan de manera más eficiente y pueden, en tiempos de cambiantes exigencias educativas, defenderse más exitosamente que las públicas. “*Institutional specialization*”, como señala van Vught: “allows higher education institutions to focus their attention and energy, which helps them in producing higher levels of effectiveness” (Vught, 1996, p. 45).

Pero, a juicio de los postulados neoliberales, formas de organización económica y empresarial pueden también implementarse fructíferamente en universidades públicas. Una gestión independiente y empresarial debería surgir en el lugar de las regulaciones estatales. Esto contribuiría a que sean las propias universidades quienes generen su autofinanciamiento.

En ese sentido deberían hacerse efectivos métodos de contabilidad de costo-beneficio, mediciones de eficiencia, presupuestación y evaluación de resultados. Los profesores deberían ser contratados como empleados con salarios condicionados a su productividad y los estudiantes deberían acceder al estatus de clientes, que compran educación como un servicio. Sus rendimientos personales mejorarían producto de la presión que les impondrían los aranceles, y también las universidades lo harían por la presión de la competencia.

Estas ideas van acompañadas de una extensa crítica a las instituciones de educación superior existentes. Según ella, los profesores son excluidos de competir y tienen un sueldo no ajustado a su productividad. Suspicias despiertan también el que gocen de libertad de cátedra, que gracias a la enseñanza y entrega de doctorados controlen la formación y posibilidades laborales de las nuevas generaciones, y que decidan sobre el uso de recursos científicos. Amparados en el Estado, que garantiza su autonomía, y en su competencia científica, que difícilmente puede ser sometida al escrutinio de los legos, ejercen poder sobre sus estudiantes y sobre la sociedad en general. Si bien ellos invocan la ética de la profesión y el bienestar general, esto no sería mucho más que el encubrimiento de dudosos intereses de poder y salarial.

Un congresista norteamericano, partidario de la organización de las universidades de acuerdo a modelos de economía privada, opinó frente a la Comisión de Educación de la administración Bush, en el año 2005, escuetamente: “State colleges and universities, particularly community college systems, suffer from all the inefficiencies and poor decision making of Soviet Style factories” (Heller, 2009, Heller, 2009, p. 77).

La creencia en las ventajas de las regulaciones de mercado y economía empresarial en las instituciones de educación superior ha generado una variedad de objeciones. Esta creencia no se basaría en análisis empíricos, sino sólo sobre los no demostrados

axiomas de la economía política y de las ciencias empresariales. En aquellos casos en que se argumenta empíricamente, la selección de los datos apenas hace justicia a la realidad. Esto valdría, por ejemplo, para la tesis acerca de la superior eficiencia de las universidades privadas sobre las públicas, ya que ellas conducirían a sus estudiantes a costos más bajos al egreso. Comparaciones que llegan a estos resultados ignoran sin embargo costos y beneficios esenciales de las instituciones de educación superior. Estos no consideran, por ejemplo, los costos de la investigación e, igualmente, la superior calidad de una formación lograda a partir de la unidad entre investigación, enseñanza y aprendizaje. Efectivamente, las universidades privadas rara vez realizan investigación. La mayoría y más prestigiosas de ellas son corporaciones sin fines de lucro, sin carácter empresarial. Las empresas de educación superior están en general prohibidas por ley, como en Rumania, o son significativamente inferiores en investigación y enseñanza como en Alemania. En USA y Chile están en la base de una empinada jerarquía de instituciones. Dicho brevemente, ellas rinden menos que las públicas y no tiene validez ejemplar (Fernández, Lenhardt, Reisz, Stock, 2010).

En relación a la selección de acuerdo a clases sociales, otros críticos señalan que las reformas neoliberales aumentan la desigualdad de las oportunidades de formación y con ello la desigualdad social. Dichas consideraciones las realizan Reisz (2003), Sapatoru (2001) y Nicolescu (2002) para Rumania, Over (1995) para Ucrania, Teichmann (2002) para Rusia, Tilak (1999) para India y Schwartzmann (2002) para Sudafrica. En Estados Unidos Slaughter y Leslie (1997) han criticado el **academic capitalism** y Gumpert (2000) el **managerialism** que se impone en igual medida en universidades públicas y privadas.

Desde la perspectiva neoinstitucional se critica un presupuesto tácito de las ideas neoliberales: los reformadores neoliberales suponen que la política puede disponer planificadamente de las universidades. A ello la investigación educativa neoinstitucionalista le contrapone el que los contenidos y las estructuras institucionales han sido mal comprendidos como medios. Éstas son mucho más una expresión de las relaciones sociales generales y, por lo mismo, escapan a los intentos de planificación (Meyer, Boli, Thomas, Ramirez, 1997; Dima, 1998; Schofer, Ramirez, Meyer, 2000; Chabbott y Ramirez, 2000; Ramirez, 2006, 2008).

Se debe considerar, además, que las relaciones de intercambio se contradicen con las relaciones entre la universidad, los individuos y la sociedad, debido a que las universidades constituyen un lugar en el que la propia sociedad hace de sí misma un objeto (Parsons y Platt, 1973). Por lo mismo, no deben servir a los intereses educativos colectivos ni individuales definidos pragmáticamente. Éstas deben mucho más, y en sentido literal, poner en cuestión las orientaciones culturales implícitas en dichos intereses.

Su relevancia práctica radica, entonces, no en seguir las prácticas sociales existentes, sino en hacerlas conscientes. Para poder hacer esto, deben ser independientes de las relaciones sociales que deben esclarecer. Ese es el sentido de la autonomía universitaria. Ésta, sin embargo, es puesta constantemente en tela de juicio, por

ejemplo, en función de intereses políticos de dominación o del credo económico educativo que busca satisfacer las competencias de empleabilidad. Ésta, sin embargo, ha logrado imponerse desde la edad media y en muchos casos se le ha otorgado rango constitucional<sup>2</sup>.

Las universidades deben ser también independientes de los intereses formativos individuales. Por esta misma razón las relaciones de intercambio mercantil no representan adecuadamente la cooperación entre profesores y estudiantes. Los profesores universitarios sólo pueden apoyar la formación de los estudiantes en la medida en que los hacen partícipes de su propia práctica de reflexión investigativa. A ella sirve la unidad de investigación y enseñanza. A través de la investigación los estudiantes pueden hacerse concientes del proceso científico de producción de conocimiento y aprender a disponer de su propio conocimiento reflexivamente. El común denominador de las actividades académicas es que el aprendizaje no se ejercita como ensayo incuestionado de un canon de conocimiento, sino como el desarrollo de conciencia y autoconciencia. Esta conciencia no se deja adquirir a través de una compra, sino que sólo se desarrolla a través de un esfuerzo personal autónomo. El habitus del pensamiento científico, del que los estudiantes se apropian en la confrontación con su objeto científico, implica independencia frente a las propias emociones y a poderes externos, así como otras virtudes: autodisciplina, capacidad de comunicación, tolerancia, perseverancia y otras. Hoy éstas se encuentran en boca de todos bajo el concepto de *competencias genéricas*. Su común denominador es la autonomía individual.

El interés profesional de los profesores y el interés formativo de los estudiantes coinciden entonces directamente en la praxis científica. Debido a esta concordancia, la cooperación entre ambos no requiere la intermediación del dinero como medio de cambio. Su estructura social es mucho más la de una asociación profesional, en la que ambos se reconocen como sujetos autónomos o, como se decía antaño, conforman una comunidad de profesores y alumnos. En esta concordancia de intereses se diferencia la asociación profesional de las relaciones de intercambio.

Las universidades son también equívocamente interpretadas como un lugar de producción de capital humano. Éstas son en el mundo del trabajo un elemento institucional de una cultura profesional, que excluye las relaciones de mercado. A esto contribuyen las regulaciones del profesionalismo. Las regulaciones del ejercicio de una profesión implican una ética profesional, que representa las normas y valores generales de la sociedad. Además, existen instituciones especiales que vigilan la orientación ético-profesional de los miembros de la profesión (Marshall, 1964; Overmann, 2005).

---

<sup>2</sup> La Constitución de la República Federal Alemana, por ejemplo, establece el "*derecho y libertad de enseñanza e investigación*". En el caso de América Latina, salvo en Chile, Cuba, Uruguay y República Dominicana, todos los demás países consagran la autonomía universitaria en sus constituciones (Bernasconi 2002, p. 174).

## **Educación Superior y orden social: Del Estado absoluto a la sociedad democrática**

### **a) La Universidad y Estado absolutista**

Para comprender porqué también el Estado puede retirar su presencia de la educación superior, se puede preguntar por las funciones que tuvo en ella alguna vez. En un análisis como éste, el desarrollo de la educación superior en Alemania resulta muy ilustrativo, ya que en ese país las universidades y el Estado tuvieron una relación especialmente continua y estrecha.

Las universidades alemanas no fueron abolidas durante el absolutismo ilustrado, sino secularizadas y lograron en el orden estamental estatal del siglo XIX una gran significación social. En ningún otro lugar tuvieron las universidades y los estamentos ilustrados una posición tan influyente como en Alemania.

Lo primero que salta a la vista es que la universidad se ubicaba como una corporación feudal independiente fuera de la jerarquía eclesial y estatal, a pesar que ella formaba principalmente clérigos y funcionarios públicos. No sólo de la Iglesia y del Estado debía ser independiente, sino también de todos los estamentos sociales. Éste era el sentido del acceso general a un estudio de educación superior. Ello se diferencia de manera fundamental de la habitual transmisión hereditaria del estatus del orden estamental. Si no se considera la exclusión de las mujeres, entonces el acceso a un estudio superior y a la posesión de una cátedra, en términos ideales, debía estar abierto a todos los cristianos (Grundmann, 1964, p. 17). El acceso general debía contrarrestar la consolidación de relaciones de dependencia de grupos de interés extra universitarios. Que contrariamente a esta representación normativa, individuos de determinadas subculturas eran en la práctica privilegiados en el acceso a un estudio superior se entiende por sí mismo, pero dice poco en contra de la validez de la norma.

La universidad no debía estar subordinada a las relaciones, a cuyo develamiento debía contribuir. En efecto, desde su surgimiento en la Edad Media ella, al menos idealmente, debía estar fuera del orden social, del que, sin embargo, al mismo tiempo forma parte. Éste es el común denominador de muchos de sus elementos estructurales, que constituyen la libertad de cátedra.

Al interior de la universidad la libertad de investigación y enseñanza estaba institucionalizada a través de las cátedras. La cátedra le otorga a su titular derechos feudales de propiedad sobre ella de por vida y participación en la dirección de la universidad. Unido a esto estaban determinados privilegios materiales. Con esta regulación institucional la universidad favoreció el desarrollo de una investigación y enseñanza libres de los intereses y coerciones de la vida cotidiana. La universidad crea ella misma su enseñanza a partir de la investigación. Ésta consistía ante todo en la exégesis de escritos de reconocida autoridad religiosa o tradicional, que no debía ser puesta en cuestión.

A la libertad de quienes enseñan se agregan la libertad de quienes aprenden, así como la unidad de investigación y enseñanza. La experiencia de investigación debe ayudar a los estudiantes a hacer de ellos profesionales competentes en la práctica. Sólo cuando ellos son concientes de su propio objeto y de sí mismos, pueden como graduados estar a la altura de representar en forma adecuada lo aprendido frente a las orientaciones de la vida cotidiana.

El Estado absolutista tenía una relación contradictoria con la universidad (Boockmann, 1999). Él garantizaba su independencia frente al mundo extraacadémico, pero al mismo tiempo quería instrumentalizar la investigación y enseñanza para sus propios fines. La libertad de pensamiento, que con la secularización de la educación se hizo posible, debía representar la libertad de la autoridad y no la de los individuos. El Estado absolutista se volvió, por lo mismo, contrario a la libertad académica tradicional y en oposición a la universidad propició desde el siglo XVIII la creación de Escuelas Superiores Técnicas, controladas por el Estado. Ambas, universidades y Escuelas Técnicas preparaban a sus estudiantes para la práctica, sin embargo, seguían diferentes representaciones de la misma. La universidad quería, conforme al orden normativo tradicional, preparar para una praxis reflexiva. La educación técnica, en cambio, tenía en perspectiva una praxis que apuntaba sólo a una racionalización instrumental y que no incluía la pregunta por las orientaciones normativas de la acción.

El modelo de sociedad que la idea de la educación absolutista representa se ejemplifica en la imagen de la máquina. Justi (1720-1771), profesor titular de la cátedra de Cameralística en la Universidad de Göttingen, escribió en su **Economía estatal o estudios sistemáticos de todas las ciencias económicas y cameralistas (Staatswirtschaft oder systematische Abhandlungen aller ökonomischen und Cameralwissenschaften - 1755)**: “Un Estado bien instalado debe ser perfectamente similar a una máquina, en la que todas las ruedas y engranajes deben calzar exactamente; y el monarca debe ser el jefe de taller, el primer motivo o el alma, si es posible decirlo así, que pone todo en movimiento”<sup>3</sup>.

Con esto se ilustra la representación normativa, según la cual el orden social debe emular una máquina. Con una disposición generalizada a la obediencia, los súbditos deben someterse al monarca absoluto, el único con derecho a expresar su voluntad. El modelo de la máquina social ha sobrevivido hasta la actualidad. Su carácter subjetivo sin embargo se ha olvidado. Es eficaz aún en la representación naturalista de la sociedad, que la considera un férreo sistema de necesidades objetivas, para cuyos requerimientos de competencias laborales se debe instrumentalizar a los individuos y su educación.

Pero en la atrasada Alemania el absolutismo fue muy débil. Por ello las universidades sobrevivieron y entraron en una simbiosis con el Estado. En la altamente desarrollada Francia absolutista, en cambio, ellas no pudieron sostenerse frente a la enseñanza

---

<sup>3</sup> “Ein wohl eingerichteter Staat muß vollkommen einer Maschine ähnlich sein, wo alle Räder und Triebwerke aufs Genaueste ineinander passen; und der Regent muß der Werkmeister, die erste Triebfeder oder die Seele seyn, wenn man so sagen kann, die alles in Bewegung setzt” (en Timm, 1962, p. 485).

técnica estatal y languidecieron. En Prusia el Estado absolutista empujó una modernización de la educación superior y propició en 1694 la creación de la primera universidad secular del mundo, en Halle. El Estado gobernó intensamente al interior de las universidades. En el siglo XIX la dominación personal de los príncipes retrocedió en forma paulatina ante una administración de la educación superior organizada en forma burocrática y legal. Con la Constitución prusiana de 1850 la libertad de investigación y enseñanza adquirió rango constitucional.

La mayoría de los graduados oficiaron de juristas en la administración, de clérigos en la estatalmente privilegiada iglesia oficial y de profesores en los exclusivos liceos estatales. A ellos se agregan los médicos. Sólo una mínima fracción de los graduados, antes de la Primera Guerra Mundial, se extravió en la economía privada. En el año 1915, cuando los estudiantes de Teología representaban el 11,5 por ciento de los matriculados, la proporción de quienes estudiaban economía llegaba solamente a cuatro por ciento. De ellos, la mayoría encontraba una ocupación no en la economía privada, sino entraba al servicio público y trabajaba en alguna Cámara o asociación (Bruch, 1989).

Las universidades y los estamentos ilustrados eran, entonces, parte de las relaciones de dominación del estado absoluto estamental. Friedrich Paulsen describió la corporación académica durante el imperio como una nobleza académica oficial:

“El conjunto de los educados académicamente representa en Alemania una especie de aristocracia espiritual (...) Ellos forman en conjunto una especie de nobleza oficial, que se expresa en que todos participan del gobierno y administración estatal (...) En total los propietarios de esas profesiones forman una capa social homogénea; ellos se reconocen justamente en virtud de la formación académica como socialmente iguales (...) A la inversa: a quien no tiene una formación académica en Alemania le falta algo, que la riqueza y origen señorial no sustituyen completamente”<sup>4</sup>.

Esta relación entre el Estado y la Universidad se manifestaba también en el reclutamiento de los profesores. En la Prusia protestante los católicos, judíos y más tarde también los socialdemócratas, estaban excluidos de la posibilidad acceder a una cátedra; de las mujeres ni hablar. Esta exclusión estaba al inicio incluso formalmente establecida. Además, en la práctica eran también marginados hasta un cierto grado los liberales, así como quienes procedían de las modernas capas sociales de empresarios, empleados industriales y trabajadores (Baumgart, 1980, p. 84 ss).

También las asociaciones profesionales académicas estaban estrechamente relacionadas con el estado absolutista. Éstas lo necesitaban y a la vez usufructuaban de él. “Coincide completamente con la frecuente imagen del Estado como ‘suprapartidario’ y ‘por sobre las conflictos sociales’, el que las asociaciones profesionales académicas

---

<sup>4</sup> “Die Gesamtheit der akademisch Gebildeten stellt in Deutschland eine Art geistiger Aristokratie dar. ... Sie bilden in ihrer Gesamtheit eine Art Amtsadel, wie sie denn auch alle an der Staatsregierung und Staatsverwaltung beteiligt sind. ... Im ganzen bilden die Inhaber dieser Berufe eine homogene gesellschaftliche Schicht; sie erkennen sich eben auf Grund der akademischen Bildung als sozial Gleichstehende an. ... Umgekehrt: wer keine akademische Bildung hat, dem fehlt in Deutschland etwas, wofür Reichtum und vornehme Geburt nicht vollen Ersatz bieten” (Paulsen, 1902, p. 149).

intentaron imponer sus exigencias de autonomía con el Estado y no en contra de él, especialmente en las tres o cuatro décadas anteriores a 1913”<sup>5</sup>.

Las universidades y sus graduados fueron de la mayor importancia para el desarrollo social del imperio. Ambos se identificaron con su orden y se opusieron a la emergente democracia liberal, desembocando intelectual y políticamente en posiciones que se hicieron cada vez más insostenibles y cuestionables. Este involucramiento lo expuso de manera especialmente insistente el liberal Max Weber (1982) en sus **Aufsätze zur Wissenschaftslehre (Estudios de Metodología)** y también en artículos periodísticos como los del *Frakfurter Zeitung* sobre: *La así llamada ‘Libertad de Enseñanza’ en las universidades alemanas*, de 1908:

“Pues el hecho es que, la supuesta libertad de cátedra está ligada notoriamente 1) con la posesión de opiniones de corte o de salón y además 2) con la práctica de un mínimo determinado de convicción eclesial, eventualmente, fingida. En Alemania la ‘Libertad Científica’ existe sólo al interior de las fronteras políticas y eclesiales de lo aceptable – fuera de ellas no. Probablemente ello está inseparablemente unido al carácter dinástico de nuestro Estado” (Weber, 1908)<sup>6</sup>.

Hasta la Primera Guerra Mundial, entonces, no se puede decir tampoco en lo más mínimo que la investigación y la enseñanza fueron alguna vez libres en un sentido moderno, y que luego fueron instrumentalizadas por el capitalismo. Desde siempre han sido mucho más instrumentalizadas por el Estado absolutista. Las universidades defendieron la libertad académica frente al Estado, pero la defendieron como un privilegio estamental, no como un derecho civil. En los derechos civiles a la igualdad y libertad ellas vieron su situación privilegiada más bien amenazada. Su animadversión a la democracia se exteriorizaba no en última instancia en pesimistas teorías sobre el talento, con las que fundamentaban sus pretensiones de superioridad estamental y sus exigencias de exclusividad en los estudios superiores. Así argumentó, por ejemplo, Eduard Spranger durante la República de Weimar contra la generalización de la educación superior: “Toda la miseria viene del hecho que hemos negado la idea de elite. La masa ha desbordado los derechos del espíritu” (en Titze, 1999, p. 9)<sup>7</sup>.

La animadversión de los profesores a la democracia la tenían claramente a la vista los padres de la Constitución de la República Federal Alemana después de la Segunda Guerra Mundial. Por ello agregaron a la garantía constitucional a la libertad científica la advertencia: “La libertad de enseñanza no exime de la lealtad a la Constitución” (Ellwein 1997, p. 228)<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> “Es stimmt völlig mit dem gängigen Bild des Staates als ‚überparteilich‘ und ‚über den gesellschaftlichen Interessenkämpfen schwebend‘ überein, dass die akademischen Berufsverbände ihre Autonomieansprüche lieber mit dem Staat als gegen ihn durchzusetzen versuchten, besonders in den drei bis vier Dezennien vor 1913” (McClelland, 1985, p. 244).

<sup>6</sup> “Denn Tatsache ist doch, daß die angebliche Lehrfreiheit offenkundig 1) an den Besitz politisch hof- und salonfähiger Ansichten und überdies 2) daran geknüpft ist, daß man ein bestimmtes Minimum kirchlicher Gesinnung betätigt und, eventuell, erheuchelt. In Deutschland besteht die ‚Freiheit der Wissenschaft‘ nur innerhalb der Grenzen der politischen und kirchlichen Hoffähigkeit – außerhalb derselben nicht. Vielleicht ist dies mit dem dynastischen Charakter unseres Staatswesens untrennbar verknüpft” (Weber, 1908).

<sup>7</sup> “Das ganze Elend kommt daher, dass wir den Elitgedanken verleugnet haben. Die Masse überflutet die Rechte des Geistes” (en Titze, 1987, p. 223).

<sup>8</sup> “Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung” (Ellwein 1997, p. 228).

Pero no sólo en Alemania las universidades y estamentos ilustrados asumían una postura de rechazo frente a los derechos civiles de igualdad y libertad. En ninguna parte de Europa las universidades se transformaron en abanderadas de los derechos civiles luego del fin de las dictaduras fascistas y socialistas, después de 1945: “La idea de que los intelectuales están en cierto modo predestinados a resistir los sistemas dictatoriales, porque dependen de la libertad espiritual, se ha evidenciado durante todo el siglo XX una y otra vez como una ilusión”<sup>9</sup>.

### **b) La universidad y el nuevo orden civil democrático**

En el orden civil democrático la relación entre el Estado y la universidad alcanza un nuevo fundamento. La educación superior deja las fronteras de la tradición tras de ella y los derechos civiles ya no permiten que la creciente libertad científica se transforme en la libertad del Estado de instrumentalizar la enseñanza e investigación. La ciencia se vuelve un discurso abierto, cuya apertura expresa a su vez el carácter abierto de la sociedad democrática. La emancipación de los ilustrados y de los estamentos a ellos subordinados y su transformación en ciudadanos libres e iguales va acompañada de la generalización de la educación superior.

La forma más evidente en que se muestra esta generalización es en su expansión. Uso creciente de la libertad de educación y profesional hacen no sólo los varones de las clases sociales medias y altas, sino también las mujeres, así como los jóvenes de las clases sociales bajas. Esto vale aun cuando no se haya producido la total igualdad de oportunidades educativas. También otras subculturas sociales como las rurales y las religiosas han perdido su distancia con la educación superior moderna (Webler, 1995; Ringer, 1987; Titze, 1987 a, b; Lenhardt y Stock, 1997).

La generalización de los intereses educativos se expresa también en nuevas formas de gestión de educación superior. En la sociedad democrática las exigencias educativas del Estado retroceden ante los intereses educativos de los ciudadanos. La política de educación superior se puede limitar al aseguramiento de las condiciones externas del aprendizaje, enseñanza e investigación. A la par, cambia la posición institucional de los profesores. Los derechos asociados a la cátedra y que constituían un fundamento de la libertad académica, se hacen prescindibles en la medida que ésta ya no es amenazada por el Estado. La libertad académica requiere del poder estatal aún sólo en una medida mínima, en tanto que ella ya no se ubica en una relación contraria a los intereses de los ciudadanos. Las burocracias ministeriales y las cátedras pueden ser reemplazadas por otras formas de organismos directivos, que representen los intereses de la sociedad. Ellos surgieron como Boards of Trustees ya tempranamente en el sistema educativo superior de la democrática USA. También en el sistema de educación superior europeo se disuelven hoy las antiguas estructuras directivas en la forma de Directorios.

---

<sup>9</sup> “Die Vorstellung, Intellektuelle seien für den Widerstand gegen diktatorische Systeme gewissermaßen prädestiniert, weil sie auf die Geistesfreiheit angewiesen seien, hat sich das gesamte 20. Jahrhundert hindurch immer wieder als Illusion erwiesen” (Grüttner, 2003, p. 269).

La nueva relación entre universidad y sociedad se expresa no en última instancia en que la universidad y la economía se aproximan. En Alemania el servicio público reclutaba aún en los años 50 a la mayoría de los graduados, hoy en cambio recibe sólo a una minoría. Las universidades, sin embargo, no siguen las exigencias del mundo del trabajo, sino que con sus representaciones educativas influyen al interior de éste y ahí se hacen determinantes. Esto sucede en una relación entre el desarrollo de la educación superior, la democratización de la sociedad y la profesionalización del mundo del trabajo.

Como lo mostró Parsons, estos tres desarrollos coinciden en modelos normativos individualistas de la libre formación de la sociedad, que él denomina *associational pattern* (Parsons, 1968, 1971a, 1971b; Parsons y Platt, 1973). Este modelo normativo se expresa en la expansión de la educación superior, que generaliza la experiencia de un pensamiento científico libre. Se expresa en la democratización de la sociedad, que proporciona mayor eficacia a los derechos civiles. Y se expresa finalmente en el mundo del trabajo, en el que se expande la cultura laboral profesional.

La profesionalización, según Parsons, reemplaza la subordinación burocrática por cooperación horizontal y con ello relativiza la importancia de los derechos de propiedad privada y de las decisiones burocráticas externas. Los profesionales no reciben órdenes, como lo estipula la burocracia, y ellos tampoco reparten instrucciones técnicas acerca de cómo actuar, como las contenidas en representaciones normativas tecnocráticas. Su competencia no radica en un conocimiento de soluciones técnicas ya definidas, cuya aplicación se podría imponer a través de órdenes superiores o coacciones de hecho. En qué podría consistir el problema y sus soluciones, los involucrados sólo pueden determinarlo a través del acuerdo sobre los fines, posibilidades y condiciones contextuales, materiales y sociales. "A decision is arrived at not by the executive's deciding in the light of the expert's advice but by a process of weighing the considerations for which each is responsible and then reaching some kind of a balance of agreement" (Parsons 1964, p. 67).

### **Wilhelm von Humbolt y la desestatalización de las universidades**

La idea de que la educación se vuelve el contenido de un interés social general, que hace ampliamente prescindible el poder del Estado como base de las universidades, no dice nada aún sobre si en el lugar de las viejas estructuras universitarias se imponen otras neoliberales o de la cultura profesional. Para avanzar en la respuesta a esta interrogante se puede recurrir a Wilhelm von Humboldt, quien bosquejó la relación entre estructura universitaria y orden jurídico civil.

La retirada del Estado de la política de educación superior tiene en los planes educativos de Humboldt una importante significación. No se puede prescindir completamente del Estado, pero éste "...debe tener siempre presente (...) que, en realidad, su intervención no estimula ni puede estimular la consecución de estos fines; que, lejos de ello, su ingerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de por sí marcharían infinitamente mejor y que, en rigor sus funciones se reducen a

lo siguiente: puesto que en una sociedad positiva tienen que existir necesariamente formas exteriores y medios para toda clase de actividades, el estado tiene el deber de procurarlos también para el cultivo de la ciencia” (Humboldt, 1996, pp. 166-167).

El Estado no debe exigir nada de las universidades, “que se refiera directamente a él” (Humboldt, 1996, p. 169). La educación debe ser relevante para la praxis, pero no debe seguir fines pragmáticos predefinidos, sino capacitar a los estudiantes para que puedan decidir consciente y autoconcientemente de manera autónoma sobre sus fines. En este sentido ella debe estar libre de objetivos pragmáticos; su ausencia es en sí misma una forma de relevancia práctica.

La casa real por el contrario quería una educación con un carácter meramente instrumental, que por sobre todo debería producir servidores estatales útiles y disponibles. Por ello propició, siguiendo el ejemplo francés, la fundación de una educación superior técnica controlada estatalmente. Cuando antiguos planes al respecto fueron nuevamente acogidos, el rey comentó: “¡Esto está bueno! El Estado debe reemplazar por fuerzas espirituales lo que ha perdido en físicas”<sup>10</sup>. Prusia había perdido en la Paz de Tilsit la mitad de su territorio al occidente del Elba frente a Napoleón. Éste es el origen de la moderna idea económica educativa que señala que la escasez de materias primas naturales debe ser compensada a través de la educación, en la medida que los individuos son tratados como una materia prima educativa disponible.

El Estado – según von Humboldt – no debe tampoco aparecer como un Estado educador, que obligue a las universidades al cultivo de la tradición o de objetivos ideológicos. Él debe mucho más “abrigar el íntimo convencimiento de que en la medida en que cumplan con el fin último que a ellas corresponde cumplen también con los fines propios de él, y además, desde un punto de vista mucho más alto” (Humboldt, 1996, p. 169). Su objetivo es, dicho brevemente, la independencia de los ciudadanos, que guían su vida personal y laboral con conciencia de sí mismos. Por lo mismo, el Estado debe también impedir que las universidades se transformen en un juguete de intereses sociales particulares. De igual forma como vela por las condiciones institucionales para la libertad ciudadana, también debe velar por las condiciones institucionales para la libertad espiritual en las universidades.

La negación de Humboldt del Estado incluye el financiamiento de la educación superior. Las universidades deben disponer de recursos propios, que les aseguren independencia. Al mismo tiempo sin embargo, los ciudadanos deben contribuir a su financiamiento. Con esto ellos ganan la oportunidad de participar de un proceso colectivo de reflexión sobre la educación y al mismo tiempo la posibilidad de darle efectividad a sus ideas educativas a través de decisiones financieras. El sistema educativo no debe ser financiado por el rey, sino mantenerse “...a través de su propio patrimonio y de las contribuciones de la nación. Las ventajas de esto son diversas: (...) La nación por fin toma mayor participación en el sistema educativo, en la medida en que desde un punto de vista pecuniario es su trabajo y propiedad y ella misma se

---

<sup>10</sup> “Das ist brav! Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat” (Paulsen 1921, II, p. 250)

vuelve más ilustrada y moral, en tanto participa activamente en la fundamentación de la ilustración y moralización de la nueva generación (...) En consecuencia lo más apropiado sería que la universidad y los institutos asociados a ella obtuvieran su ingreso anual de las rentas de las haciendas que le han sido donadas”<sup>11</sup>.

El financiamiento mixto propuesto debe, entonces, constituir un fundamento para el diálogo entre economía y ciudadanía. Este diálogo debe conciliar los principios del pensamiento científico independiente con los intereses educativos de los ciudadanos. Este diálogo ciertamente incluye también el cálculo racional de costos y beneficios, dado que la racionalidad económica es en sí misma parte de la autonomía ciudadana. Esto es, sin embargo, algo distinto de la subyugación de los participantes de la vida educativa a coerciones de mercado y empresariales.

El despliegue del individuo en una praxis existencial libre es lo primero. Éste es la medida del Estado y del orden social. “Por eso, a nuestro juicio debiera implantarse en todas partes la educación más libre del hombre, desligada lo más posible de las condiciones de la sociedad. El hombre así formado se incorporaría luego al estado y la organización de éste se contrastaría, en cierto modo, a la luz de él” (Humboldt, 1996, p. 132).

El estudio universitario debe ir más allá del orden del estado nacional. Humboldt comprende la formación científica como formación universalista, que trascendiendo las naciones será alguna vez común para todas las personas. Dado que el sentido del progreso radica en el empeño de: “...abolir las fronteras, que establecen hostiles prejuicios y opiniones unilaterales de todo tipo entre las personas, y tratar a toda la humanidad como un todo constituido sin consideración de religión, nación ni color, como una gran tribu hermanada en el logro de un fin, el desarrollo libre de su fuerza interior”<sup>12</sup>.

La meta de una educación libre de fines pragmáticos debe corresponderse con la estructura interna de la vida universitaria. El conocimiento científico como una actividad libre supone la libre comunicación de docentes y alumnos, o sea, autonomía universitaria hacia afuera y libertad de conocimiento hacia adentro. En el lenguaje de Humboldt: soledad y libertad. “A la universidad le está reservado lo que sólo el ser humano a través y en sí mismo puede encontrar, la comprensión de la ciencia pura. Para este acto individual de la propia razón es necesario libertad, y beneficiosa soledad, y desde estos dos puntos fluye al mismo tiempo toda la organización externa de la universidad”<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> “...durch eigenes Vermögen und durch die Beiträge der Nation erhalten. Die Vortheile dabei sind mannigfaltig. ... Die Nation endlich nimmt immer mehr Antheil an dem Schulwesen, wenn es auch in pecuniärer Hinsicht ihr Werk und ihr Eigenthum ist, und wird selbst aufgeklärter und gesitteter, wenn sie zur Begründung der Aufklärung und Sittlichkeit in der heranwachsenden Generation thätig mitwirkt. Es würde daher am zweckmäßigsten seyn, wenn die Universität und die mit ihr verbundenen Institute ihr jährliches Einkommen durch die Verleihung von Domainen-Gütern erhielten” (Humboldt, 1846, p. 399 s.).

<sup>12</sup> “die Gränzen, welche Vorurtheile und einseitige Ansichten aller Art feindselig zwischen die Menschen stellen, aufzuheben, und die gesamte Menschheit ohne Rücksicht auf Religion, Nation und Farbe, Einen großen, nahe verbrüdernten Stamm, ein zu Erreichung Eines Zweckes, der freien Entwicklung innerlicher Kraft, bestehendes Ganzes zu behandeln” (Humboldt, 1960, p. 114).

<sup>13</sup> “Der Universität ist vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft. Zu diesem SelbstActus im eigentlichsten Verstand ist nothwendig Freiheit, und hilfreich Einsamkeit, und aus diesen beiden Punkten fließt zugleich die ganze äußere Organisation der Universitäten” (Humboldt 1964b, p. 191).

Humboldt pensaba al respecto, que la “organización interna de estos establecimientos de enseñanza cree y mantenga un régimen de cooperación ininterrumpido y constantemente vitalizado, pero no impuesto por la coacción ni sostenido de un modo intencional” (Humboldt, 1996, p. 165). Los estudiantes deben por consiguiente estar libres de tutelaje, pero también sin las limitaciones de la supervisión escolar y sin las aparentes certezas de los currícula codificados: “Oír clases es sólo una cosa secundaria, lo esencial es vivirse a sí mismo y para la ciencia por algunos años, en estrecha comunidad de iguales en intereses y edad, y con la conciencia que en el mismo lugar existe un número de personas ampliamente educadas, que sólo se dedican a potenciar y difundir la ciencia”<sup>14</sup>.

La libertad académica de estudiantes y profesores se condiciona mutuamente. Si a los estudiantes se le negara la independencia y con ello la posibilidad de tomar posición libremente, sus profesores serían forzados al paternalismo o al instrumentalismo pedagógico, es decir, deberían ellos mismos romper la norma de la autonomía intelectual, que es la suya propia. Profesores y estudiantes practican las mismas normas del diálogo científico, y en su conservación coinciden los intereses de ambos. Ellos deben entonces cooperar en una asociación profesional de trabajo y no como vendedores y compradores de servicios pedagógicos.

“El primero (el profesor) no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro. Caso de que no se congregasen espontáneamente en torno suyo, el profesor tendría que buscarlos, para acercarse más a su meta mediante la combinación de sus propias fuerzas, adiestradas pero precisamente por ello más propensas a la unilateralidad y menos vivaces ya, con las fuerzas jóvenes, más débiles todavía, pero menos parciales también y afanosamente proyectadas sobre todas las direcciones” (Humboldt, 1996, p. 166).

La universidad que Humboldt y sus aliados tenían a la vista, sólo era realizable en una sociedad libre. La democracia, sin embargo, fracasó ante las fuerzas conservadoras de Prusia y con ello también los planes de Humboldt. La Universidad de Berlín, que debía ser la primera universidad libre, fue una de las últimas fundaciones feudal-absolutistas. Humboldt renunció antes de su inauguración formal, luego de un poco más de un año en el cargo, “*profundamente ofendido*”, como le escribió al rey. Él fue privado de las atribuciones políticas que requería para sus reformas. En el año 1819 constató “...que la Universidad de Berlín va aún más allá de la decadencia. (...) El espíritu nos ha abandonado a todos”<sup>15</sup>. Su plan de organización desapareció pronto en un archivo y cayó en el olvido. La investigación histórica sobre educación superior coincide en que el plan de Humboldt de una universidad libre fracasó (Boockmann, 1999, p. 192).

---

<sup>14</sup> “Das Kollegienhören ist nur Nebensache, das Wesentliche, daß man in enger Gemeinschaft mit Gleichgestimmten und Gleichaltrigen und dem Bewußtseyn, daß es am gleichen Ort ein Zahl schon vollendet Gebildeter gebe, die sich nur der Erhöhung und Verbreitung der Wissenschaft widmen, eine Reihe von Jahren sich und der Wissenschaft lebe” (Humboldt, 1964b, p. 191).

<sup>15</sup> “...dass die Berlinische Universität mehr noch als untergeht. (...) Der Geist ist aus allem gewichen” (Weischedel, 1960, p. XXVIII).

El mito de Humboldt surgió recién durante el Imperio (1871-1918). Paradójicamente Humboldt fue celebrado como el creador de una universidad que no generaba ciudadanos libres en una sociedad democrática, sino funcionarios imperiales de alto rango.

No obstante ello, sus ideas ilustran una forma de comprender la universidad y, en general, la educación superior, que va más allá de la clásica dicotomía Estado – mercado. Por una parte ofrece una perspectiva interna de su organización que establece una relación de comunidad o de trabajo profesional entre profesores y alumnos basada en principio que no admiten vínculos mercantiles del tipo cliente – proveedor. Por otra, indica la forma de relación que se puede establecer entre la universidad y la sociedad, en la que la primera, haciendo uso de su autonomía (garantizada institucionalmente por el Estado), responde a los requerimientos de la sociedad, en la medida que ésta participa de su financiamiento y gobierno<sup>16</sup>.

De ese modo, inserta en una sociedad democrática de la que ella forma parte, pero cuyas relaciones internas debe contribuir a esclarecer amparada en su autonomía, escapa a los riesgos de la instrumentalización privada de mercado y estatal.

### **Conclusiones**

Como es posible apreciar en las líneas anteriores, la discusión en torno a las reformas neoliberales implementadas en la educación superior en los últimos años ha recibido variadas objeciones y admite algunas precisiones.

Por una parte, se le critica el hecho de que la implementación de este tipo de políticas aumenta la desigualdad social. Por otra, se pone en cuestión uno de sus supuestos básicos: que el quehacer universitario es planificable sólo en función de criterios de eficiencia.

No menos importante es la crítica al lugar que las universidades privadas (en tanto expresión concreta de estas reformas), en especial las organizadas empresarialmente y con fines de lucro, ocupan en la pirámide de prestigios que caracteriza a este ámbito. En general, se encuentran a la base de ésta, tienen un escaso compromiso con la investigación y gozan de una baja consideración social.

Finalmente, y ésta es tal vez una de las observaciones más importantes que se puede hacer a las reformas neoliberales: una política educativa que busca ser liberal debe satisfacer al menos dos criterios: debe partir de los ciudadanos y debe apuntar a fortalecer la autonomía cognitiva y moral de los participantes en ella.

Con respecto a lo primero, los reformadores neoliberales delegan la responsabilidad de la educación en el mercado. Esto es, en definitiva, en quienes tiene los medios para crear universidades. En relación a lo segundo, apuntan a una orientación de la

---

<sup>16</sup> Esta idea trasciende el clásico triángulo de coordinación de Clark, en la medida que éste sólo considera como actores relevantes en la organización de los sistemas de educación superior al Estado, al mercado y a las corporaciones académicas, desconociendo a la sociedad un rol más allá de esos ámbitos de interacción social.

educación en función de las llamadas competencias de empleabilidad, que buscan proveer a los sujetos las herramientas técnicas para su ingreso al mercado laboral.

Este último concepto que busca instrumentalizar la educación superior para satisfacer las necesidades económicas de cualificación laboral, comprende el orden social como un sistema de leyes objetivas y a los individuos como poseedores de talentos naturales (materia prima) que deben ser transformados por la educación. Paradójicamente esta posición sitúa a la política educativa neoliberal más cerca del marxismo leninismo de los desaparecidos estados socialistas que de un orden social basado en derechos civiles democráticos.

Es posible distinguir, entonces, dos formas de retirada del Estado de la educación superior. Una tiene carácter neoliberal, delega la responsabilidad de su articulación en el mercado y busca organizar a los participantes de la vida universitaria de acuerdo a reglas de la economía privada, para una educación que implica una adaptación pasiva a las condiciones dadas. La otra tiene un carácter cultural profesional y apunta a una educación que debe ayudar a las universidades y los graduados a decidir reflexivamente sobre sus propios fines.

En otras palabras, que el Estado no defina la política educativa superior hasta el último detalle no significa de manera automática que ésta deba ser abandonada a las leyes del mercado. En su lugar puede surgir un espacio de articulación entre la sociedad y la cultura profesional inherente al quehacer universitario. Esta simbiosis, como lo señalaba Humboldt, puede tener múltiples beneficios para los participantes. Por una parte, gracias a su autonomía y libertad de cátedra, las universidades pueden cultivar un saber con independencia de los intereses particulares que buscan instrumentalizarlas para diversos fines extracientíficos, manteniendo la cultura profesional que le subyace y hace posible su desarrollo. Por otra, la sociedad se puede hacer parte y cargo del proceso de formación superior de las futuras generaciones al asumir ciertas responsabilidades financieras y de gobierno en las instituciones.

En síntesis, y como lo expresa Humboldt, a pesar de las apariencias, la retirada del Estado de la política de educación superior no es sinónimo de que ésta deba ser definida por el mercado. Existen otras opciones, asociadas al fortalecimiento de las culturas profesionales y de la participación de la sociedad, que abren un camino para repensar el desarrollo de la universidad como institución social. Esta opción la pone a resguardo de la instrumentalización ideológica y económica que pueden hacer de ella tanto el mercado como el Estado, y la instala en el centro de una sociedad democrática que en las últimas décadas ha fortalecido sus derechos civiles. Entre otros, el propio derecho a la educación.

## **Bibliografía**

Ban, A., **Reform of Romanian Higher Education from 1990: Perceptions, Intentions and Procedures Affecting Leadership Development**. Ph. D. Dissertation. Trinity Evangelical Divinity School, 2001.

- Basave Fernandez del Valle, A., "Las instituciones particulares de educación superior en las relaciones educativas regionales e internacionales", en *Docencia* Vol. 11, N° 1, 1983, pp. 53-75.
- Baumgart, P., **Bildungspolitik in Preußen und zur Zeit des Kaiserreichs**, Klett-Cotta, Stuttgart, 1980.
- Bernasconi, A., "El financiamiento de la educación superior en las Constituciones de América Latina", en Bernasconi, A., (Ed.) **La educación superior ante el derecho**, Editorial Biblioteca Americana, Santiago, 2002.
- Bernasconi, A., "La privatización de la educación superior chilena y la regulación a través del mercado [Privatization of Chilean higher education and market regulation]", en *Estudios Sociales*, 82 (trimestre 4), 9-4, 1994.
- Boockmann, H., **Wissen und Widerstand. Geschichte der deutschen Universität**, Siedler, Berlin, 1999.
- Bradley, K. y Ramirez, F., "Women's Share of Higher Education 1965-1985", *Research in Sociology of Education and Socialization*, 11, 1996, pp. 63-91.
- Bruch, R. "Die Professionalisierung der akademisch gebildeten Volkswirte in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts", en Karl-Ernst Jeismann (Hg.), **Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert**. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag, 1989, pp. 361-386.
- Chabbott, C. y Ramirez, F., "Development and Education", en Hallinan, M. (Ed.), **Handbook of Sociology of Education**, Plenum, New York, 2000, pp. 163-187.
- Dima, A., "Romanian Private Higher Education Viewed from a Neoinstitutionalist Perspective", *Higher Education in Europe*, 13, 3, 1998, pp. 397- 406.
- Dovre, P., **The Future of Religious Colleges: The Proceedings of the Harvard Conference on the Future of Religious Colleges**, October 6-7, Grand Rapids, MI: W.B. Eerdmans, 2000.
- Drahos, P., **Magánfelsőoktatás. Magyarország, Educatio 2**: Budapest: HIER.
- Ellwein, Thomas (1997): **Die Deutsche Universität**. Wiesbaden: Fourier Verlag, 1992.
- Fernández, E., "El Contexto Internacional y los Desafíos de Política Futura", *Seminarios CSE-CNA* 12, 2009, pp. 177-184
- Fernández, E., Lenhardt, G., Reisz, R., Stock, M., **Hochschulprivatisierung und akademische Freiheit Jenseits von Markt und Staat, Hochschulen in der Weltgesellschaft**, Transcript, Bielefeld, 2010.

- Geiger, R., **To Advance Knowledge: The Growth of American Research Universities**, Oxford University Press, New York, 1986.
- Grundmann, H., **Vom Ursprung der Universität im Mittelalter**. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964.
- Grüttner, M., “Die deutschen Universitäten unter dem Hakenkreuz” en Connelly, J., y Grüttner, M., **Zwischen Autonomie und Anpassung. Universitäten in den Diktaturen des 20. Jahrhunderts**, Schöningh, Paderborn, 2003, pp. 67-100.
- Gumport, P., “Academic Restructuring: Organizational Change and Institutional Imperatives”, *Higher Education*, 39, 2000, pp. 67-91.
- Hawthorne, E., Libby, P., Nash, N., “The Emergence of Corporate Colleges”, *Journal of Continuing Higher Education*, 31, 2, 1983, pp. 2-9.
- Heller, Donald E. (2009): “The context of higher education reform in the United States”. *Higher Education Management and Policy*, 21, 2, 72–88.
- Horner, J., **The Development of Corporate Giving to Private Higher Education: With Special Reference to the Rise and Growth of State and Regional College Foundations, Including the Ohio Foundation of Independent Colleges**, Ph. D. dissertation: Ohio State University, 1989.
- Humboldt, G., **Escritos Políticos** [Traducción de Wenceslao Roces], Fondo de Cultura Económica, México, 1996.
- Humboldt, W., “Antrag zur Gründung der Universität in Berlin”, en **Wilhelm von Humboldts Gesammelte Werke**, Bd. 5. Berlin, 1846, pp. 325-332.
- Humboldt, W., “Der Königsberger und der Litaunische Schulplan”. En: **Schriften zur Politik und zum Bildungswesen**. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, (Ed. por) Flitner, A. / Giel, K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1964, pp. 168-195 (Ersterscheinung 1809, Bd. IX).
- Humboldt, W., “Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen”, en **Wilhelm von Humboldts Gesammelte Werke**, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte, (Ed. por) Flitner, A. / Giel, K. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960, pp. 56-233.
- Indiresan, J., **Education for Women’s Empowerment: Gender-Positive Initiatives in Pace-Setting Women’s College**, Konark, Delhi India, 2002.
- Lee, J., Nieves, A., Allen, H., **Ethnic Minorities and Evangelical Christian Colleges**, University Press of America, Lanham, MD 1991.

- Lenhardt, G. y Stock, M, **Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR**, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1997.
- Levy, D., “‘Private’ and ‘Public’: Analysis and Ambiguity in Higher Education”, en Levy, D. (Ed.), **Private Education**, Oxford University Press, New York/Oxford, 1986, pp. 171-192.
- Marshall, T., “The recent history of professionalism in relation to social structure and social policy”, en Seymour, L., (Ed.), **Class, citizenship and social development. Essays by T. H. Marshall**, Doubleday, Garden City/NY, 1964, pp. 144–163.
- McClelland, C., “Zur Professionalisierung der akademischen Berufe in Deutschland”, en Conze, W. y Kocka, J., (Hg.), **Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert**, Klett, Stuttgart, 1985, pp. 233-247.
- Meyer, J., Boli, J., Thomas, G., Ramirez, F., “World Society and the Nation-State”, *American Journal of Sociology*, 103, 1997, pp. 144-181.
- National Institute of Independent Colleges and Universities, **Independent Minority Colleges and Universities: National Models of Educational Pluralism**. Washington, DC: NIICU, 1991.
- Nicolescu, L., “Reforming Higher Education in Romania”, *European Journal of Education*, 37, 1, 2002, pp. 91-100.
- Oevermann, U., “Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung”, en Stock, M. y Wernet, A., (Ed.), **Hochschule und Professionen. Die Hochschule Journal für Wissenschaft und Bildung**, 14, 1, 2005, pp. 15-51.
- Over, A., **Ucrainian Higher Education**, A Report. Manuscript, 1995.
- Parsons, T. y Platt, G., **The American University**, Harvard University Press, Cambridge 1973.
- Parsons, T., “Higher Education as a Theoretical Focus”, en Turk, H. y Simpson, R. (Eds.), **Institutions and Social Change**, Bobbs-Merrill, Indianapolis, 1971b, pp. 233-252.
- Parsons, T., “Professions”, en David, S. (Ed.), **International Encyclopedia of the Social Sciences**, Volume 12, The Free Press, New York, pp. 536-547.
- Parsons, T., “Some Ingredients of a General Theory of Formal Organization”, en Parsons, T., **Structure and Process in Modern Societies**, The Free Press, Glencoe, 1964, pp. 59-96.

- Parsons, T., **The System of Modern Societies**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1971a.
- Paulsen, F., **Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium**, Asher&Co, Berlin, 1902.
- Paulsen, F., **Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht**. Bd. I und Bd. II. Berlin, Leipzig: Vereinigung wissenschaftlicher Verleger, Walter de Gruyter, 1919/1921.
- Ramirez, F., "Accounting for Excellence. Transforming Universities into Organizational Actors", Paper presented at EGOS conference in Amsterdam en *Transforming Universities into Organizational Actors* en Rust, V., Portnoi, L., Bagely, S. (Ed.): **Higher Education, Policy, and The Global Competition Phenomenon**. Palgrave, Basingstoke/Hampshire/New York, 2008, pp. 54-75.
- Ramirez, F., "The Rationalization of Universities", en Djelic, M. y Shalin-Andersson, K. (Ed.), **Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation**, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, pp. 225-245.
- Reisz, R. y Stock, M., "Private Hochschulen – Perspektiven der Forschung", *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 17, 2, 2008, pp. 6-18.
- Reisz, R., **Public Policy for Private Higher education in Central and Eastern Europe. Conceptual clarifications, statistical evidence, open questions**, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle Wittenberg, Wittenberg Germany, 2003.
- Ringer, F., **Die Gelehrten**, Klett, Stuttgart, 1987.
- Sapatoru, D., **Higher Education Choices in Romania: Public or private?** Ph.D. Thesis: University School of Education, Stanford, 2001.
- Schofer, E., Ramirez, F., Meyer, J., "The Effects of Science on National Economic Development, 1970 to 1990", *American Sociological Review*, 65, 2000, pp. 866-887.
- Schwartzman, S., "A comparative perspective on public and private higher education in Latin America and South Africa", *Perspectives in Education*, 20, 4, 2002, pp. 99-110.
- Slaughter, S., Leslie, L., **Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University**, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.
- Teichmann, C., **Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Arbeitsbericht 4/01**. Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF), Lutherstadt Wittenberg, 2001.

- Tilak, J., "Emerging trends and evolving public policies in India", en Altbach, P. (Ed.), **Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st century**, Greenwood Publishing Co, Westport Conn, 1999, pp. 127-153.
- Timm, A., "Die Technologie im Rahmen der Staatswissenschaft des 18. Jahrhunderts", *Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik*, 174, 6, 1962, pp. 481 - 491.
- Titze, H., **Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten. 1830-1945. (Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 1, 2**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987b.
- Titze, H., "Zur Professionalisierung des höheren Lehramtes in der modernen Gesellschaft", en Apel, H., Klaus-Peter Horn, Lundgreen, P. (Hrsg.), **Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess.**, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Vgl, 1999. [http://www.quakri.de/2\\_forschung/2c\\_publicationen/Texte/1999b%20Zur\\_Professionalisierung\\_des\\_h\\_heren\\_Lehramts\\_in\\_der\\_mod.pdf](http://www.quakri.de/2_forschung/2c_publicationen/Texte/1999b%20Zur_Professionalisierung_des_h_heren_Lehramts_in_der_mod.pdf) [Consulta: enero de 2010].
- Titze, H., **Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland. 1820-1944. Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. 1, 1**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987a.
- Vught, F., "Isomorphism in Higher Education?", en Meek, L., Goedegebuure, L., Kivinen, O, Rinne, R. (Ed.), **The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education**, Pergamon, Oxford, 1996, pp. 42- 58.
- Weber, M, **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre**, Mohr, Tübingen, 1982.
- Weber, M., **Die sogenannte "Lehrfreiheit" an den deutschen Universitäten**, en Frankfurter Zeitung (20.09.1908).
- Weber, M., **Wirtschaft und Gesellschaft (Studienausgabe)**, Mohr, Tübingen, 1972.
- Webler, W., "Geschichte der Hochschulen seit 1945", en Dieter L., Schröder, A. (Hg.), **Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule**, Klett-Cotta, Stuttgart, 1995, pp. 169-192.
- Weisedel, W. (Hrsg.), **Ideal und Wirklichkeit einer Universität: Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin. Gedenkschrift der Freien Universität zur 150. Wiederkehr des Gründungsjahres der Friedrich-Wilhelm-Universität zu Berlin**, Gruyter, Berlin 1960.
- Zerby, S., **A Study of Factors that Influence College Selection for three Groups of Female Students who Express an Interest in a Catholic Women's College**, Ph. D. Dissertation: New York University, 2002.