

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a solid blue rectangular background.

La universidad en la sociedad global [The University in the global society]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Campillo, Antonio
Publisher	Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-06-24 05:16:28
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/228381

La universidad en la sociedad global The University on the Global Society

ANTONIO CAMPILLO¹

Universidad de Murcia

RESUMEN. La universidad fue una invención europea y desde su origen en el siglo XIII ha tenido un papel decisivo en la formación de la Europa moderna y en su expansión al resto del mundo. Pero, a partir de 1945, Europa pierde su hegemonía y las universidades se globalizan. Además, en las cuatro últimas décadas se ha impuesto el neoliberalismo y, con él, el llamado capitalismo académico o educativo. En este artículo se hace un balance de las grandes transformaciones de la institución universitaria y, siguiendo la inspiración de José Ortega y Gasset, Jacques Derrida y Boaventura de Sousa Santos, se esbozan algunas propuestas sobre el papel que debería desempeñar en el siglo XXI.

Palabras clave: universidad; conocimiento; Europa; capitalismo; globalización.

ABSTRACT. Universities are a European invention and, since their origin in the 13th century, they have played a decisive role in the formation and expansion of Modern Europe. Nevertheless, since 1945, Europe loses its hegemony and universities globalize. Moreover, in the last four decades neoliberalism has prevailed and, along with it, the so-called academic or educative capitalism. In this paper I assess the great transformations of the university institution. Following Ortega y Gasset, Derrida and De Sousa Santos' inspiration, I outline some suggestions about the role the university should play in the 21st century.

Key words: University; Knowledge; Europe; Capitalism; Globalization.

En los últimos años, un profundo malestar recorre los campus universitarios de todo el mundo, desde Santiago de Chile hasta Hong Kong, desde Johannesburgo hasta Berlín y desde Madrid hasta Montreal. En todas estas ciudades, el malestar universitario se ha expresado en algún momento mediante manifestaciones, huelgas y reivindicaciones frente a las autoridades académicas y

¹ Departamento de Filosofía, Universidad de Murcia.
campillo@um.es - <http://webs.um.es/campillo>

políticas. Pero, habitualmente, se trata de un malestar que pasa desapercibido, porque se extiende de manera difusa, invisible e inexpresada, y porque sus efectos más frecuentes son el desánimo y el conformismo.

En cualquier caso, sea mediante la protesta abierta o la resignación conformista, este profundo malestar es un síntoma de las grandes transformaciones que está experimentando la institución universitaria en las últimas décadas. Unas transformaciones que pueden llegar a modificar la naturaleza misma de la universidad y el papel que ha desempeñado durante casi un milenio en el Occidente euro-atlántico, como creadora y transmisora del pensamiento, los saberes, las artes, en fin, la cultura.

Se han escrito ya muchos informes, estudios y testimonios sobre las últimas reformas de la institución universitaria y sobre el malestar que han engendrado en los propios universitarios. En las páginas que siguen, voy a tratar de precisar cuáles son, en mi opinión, las transformaciones más relevantes y cómo cabe responder a ellas para adaptar la institución universitaria a los grandes retos del siglo XXI, pero también para preservarla como un espacio de libertad, creatividad intelectual y responsabilidad social.

1. LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA EUROPA MODERNA

Todas las sociedades tratan de garantizar su propia preservación en el tiempo mediante la reproducción biológica y la transmisión cultural entre las generaciones, es decir, mediante la crianza y educación de sus hijos. Durante la mayor parte de la historia humana, en las pequeñas sociedades tribales, cuyas divisiones sociales más relevantes son las que se establecen en función del sexo y de la edad, la labor educativa no es una actividad especializada de un colectivo de maestros, sino que es el conjunto de los adultos el que la practica, y es el conjunto de los niños el que la recibe. Como dice un famoso refrán africano, se necesita toda una tribu para educar a un niño. Sin embargo, se trata de una educación diferenciada, puesto que con ella se pretende reproducir la división sexual que se da entre los adultos. Además, la educación se concibe como la repetición o reactualización permanente del origen fundacional de la comunidad, y no tanto como la ocasión para ejercer la creatividad y la innovación social e intelectual².

Las primeras sociedades estamentales, surgidas en Mesopotamia hace más de cinco mil años, trajeron consigo una compleja división social del trabajo, que

² Pierre Clastres, *Investigaciones en antropología política*, Gedisa, Barcelona, 1981, y *Crónica de los indios guayaki. Lo que saben los aché, cazadores nómadas del Paraguay*, Alta Fulla, Barcelona, 1986.

ya no se limitaba a la división en función del sexo y de la edad, sino que estaba vinculada al dominio de unos saberes técnicos cada vez más especializados (entre ellos, la escritura, sin la que no habrían podido desarrollarse las “ciencias” matemáticas, astronómicas, arquitectónicas, históricas, etc.). Pero lo decisivo de la nueva división del trabajo fue la jerarquización entre los estamentos superiores (gobernantes, funcionarios, guerreros, sacerdotes, etc.) y los inferiores (criados, esclavos, campesinos, pastores, artesanos, etc.)³. Es entonces cuando aparece la educación como una actividad especializada, ejercida por maestros o tutores designados para ello y destinada a la formación de las élites dominantes. Y es entonces cuando la educación ya no pretende reproducir solamente la división sexual entre hombres y mujeres, sino también la división política entre dominantes y dominados, nobles y plebeyos, civilizados y bárbaros, etc.⁴

Esta nueva división estamental puede observarse en la Grecia y la Roma clásicas, de las que procede la civilización occidental. Basta leer el *Protágoras* de Platón para comprobar que en Atenas había ya una clara diferencia entre la educación de los nobles y la de los plebeyos. La educación popular seguía estando basada en las relaciones de parentesco entre los sexos y las generaciones, y a través de ella seguía transmitiéndose el oficio de los padres (*Protágoras*, 327e-328a). En cambio, la educación aristocrática surge como una actividad especializada, practicada por personas diferentes de los padres, incluso en lugares diferentes de la casa familiar, y a través de ella se pretende transmitir la jerarquía social y el adiestramiento político (*Protágoras*, 325c-326e). La educación popular sigue siendo una tarea de toda la familia e incluso de toda la comunidad local, y enseña a dominar los oficios manuales y a obedecer a los superiores; en cambio, la educación aristocrática es una tarea de maestros especializados, en el nuevo marco social de la escuela, y enseña a dominar las artes del ocio y del gobierno: oratoria, poesía, música, escritura, matemáticas, gimnasia, administración de la hacienda familiar, estrategia militar y gobierno del Estado⁵.

Ahora bien, tanto en la educación popular como en la aristocrática, se supone que la cultura a transmitir, sea para obedecer o para mandar, es un conjunto de saberes, hábitos y valores básicamente inalterable, una sabiduría sedimentada por la tradición, y que, por tanto, la vida adulta para la que son

³ Michael Mann, *Las fuentes del poder social, I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d. C.*, Alianza, Madrid, 1991.

⁴ Olegario Negrín Fajardo y Francisco Javier Vergara Ciordia, *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Dykinson, Madrid, 2014.

⁵ Platón, *Protágoras*, introd. y trad. de C. García Gual, en *Diálogos I*, introducción general de E. Lledó, Gredos, Madrid, 1981, pp. 487-589.

preparados el niño y el adolescente no diferirá en lo esencial de la vida adulta que han conocido sus padres y maestros.

La filosofía occidental nace en este contexto, como un intento de educar a las clases dirigentes de las ciudades griegas, transmitiéndoles una sabiduría considerada como inmutable. La figura de Platón es pionera y paradigmática, por haber intentado cumplir con esta doble tarea de educación política y de preservación de la tradición, y ello a través de una doble y complementaria vía: la vía pedagógica, mediante la fundación de la Academia, y la vía literaria, mediante la escritura de los *Diálogos*⁶.

Estas dos características de la educación en la Grecia antigua (la distinción entre educación popular y aristocrática, y la creencia en el valor inalterable de la tradición cultural) se han mantenido a lo largo de toda la historia de Occidente, a través de las escuelas helenísticas y romanas, las universidades medievales, los humanistas del Renacimiento y los colegios religiosos de los siglos XVII y XVIII. Sólo en la moderna sociedad capitalista, ambas características comenzaron a ser problematizadas. Pero, antes de hablar de la época moderna, regresemos al mundo antiguo y medieval, y recordemos qué era exactamente lo que se enseñaba en las escuelas y universidades.

En la Grecia antigua, y mucho más en la época helenística y romana, algunos procedimientos e instrumentos de observación, medición, cómputo y registro, que habían surgido vinculados a ciertas prácticas de gobierno de los grandes Estados teocráticos del Oriente Próximo (desde la agrimensura y la arquitectura a la recaudación de impuestos y la elaboración de calendarios), pero también otros procedimientos e instrumentos de codificación jurídica, argumentación retórica y reglamentación gramatical, vinculados a las prácticas políticas, judiciales y pedagógicas de las pequeñas repúblicas urbanas del Mediterráneo, comenzaron a institucionalizarse como “ciencias” y a ser reconocidos como saberes dotados de la máxima autoridad, sobre todo al codificarse por escrito y al transmitirse en las escuelas, como hizo la propia filosofía al codificarse y transmitirse como “ciencia de las ciencias” a partir de la Academia platónica y el Liceo aristotélico. En efecto, la constitución de un saber como “ciencia” ha estado ligada, en la historia de Occidente, al menos a estas dos condiciones técnicas y sociales, que se dan por vez primera en las antiguas sociedades estamentales: la escritura y la escuela, ambas reservadas a los estamentos sociales dominantes⁷.

⁶ Antonio Campillo, “Educación, filosofía y diálogo”, en *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2001, pp. 113-132.

⁷ Para la codificación de las primeras ciencias en la Grecia antigua, véase una recopilación de las fuentes más relevantes en: Morris R. Cohen e Israel E. Drabkin, *A Source Book in Greek*

A estas ciencias codificadas por escrito y transmitidas en las escuelas, los romanos las llamaron “artes liberales”, porque eran los saberes propios de los ciudadanos libres, es decir, de las élites dominantes, a diferencia de las “artes mecánicas”, que eran practicadas por quienes vivían del trabajo de sus manos (mujeres, esclavos, agricultores, pastores, artesanos, comerciantes, etc.), y que se transmitían de padres a hijos (y de madres a hijas) por medio del lenguaje oral y de los hábitos fisiológicos, técnicos y sociales vinculados a los diferentes oficios y ocupaciones de los grupos sociales subalternos. Las “artes liberales” fueron inicialmente siete: por un lado, las artes del lenguaje (gramática, retórica y dialéctica), que formaban el *trivium*; por otro lado, las artes matemáticas (aritmética, geometría, música y astronomía), que formaban el *quadrivium*⁸. Estas siete “artes liberales” fueron los saberes que comenzaron a estudiarse en las universidades medievales, concretamente en la Facultad de Artes, que era la más numerosa y en la que enseñaban los principales maestros de la filosofía escolástica, como Tomás de Aquino, Siger de Brabante, Duns Scoto y Guillermo de Ockham; pero a ellas se añadieron tres nuevos saberes liberales, estudiados en otras tantas Facultades especializadas: Medicina, Derecho y Teología⁹.

El término latino *universitas*, en el que se conjugan *unum* y *versum*, la unidad y la diversidad, en su origen nombraba cualquier tipo de agrupación humana: comunidad, asociación, municipio, etc. En los siglos XII y XIII, comienza a usarse para nombrar a las asociaciones gremiales, como la de profesores y estudiantes. Cuando se trataba de una “universidad” o asociación gremial dedicada a la enseñanza y al aprendizaje, se la denominaba “studium” o “studium generale”, o bien “universidad de maestros y escolares” (*universitas magistrorum et scholarium*), como en la definición dada por Alfonso X el Sabio en la segunda de sus *Partidas*: “Ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algún logar con voluntat et con entendimiento de aprender

Science, McGraw-Hill, New York, 1948. Además de los estudios sobre la ciencia griega emprendidos por F. M. Cornford, B. Farrington, J. P. Vernant, L. Robin, G. E. R. Lloyd, etc., conviene tener en cuenta otros trabajos más específicos como los de Michel Foucault (*La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 1980) y Mario Vegetti (*Los orígenes de la racionalidad científica: el escabelo y la pluma*, Península, Barcelona, 1981). También pueden consultarse las grandes obras de historia de la ciencia: René Taton (ed.), *Historia general de las ciencias*, 5 vols., Destino, Barcelona, 1971; John Bernal, *Historia social de la ciencia*, Península, Barcelona, 1997; Stephen F. Mason, *Historia de las ciencias*, 5 vols., Alianza, Madrid, 2001; Carlos Solís y Manuel Sellés, *Historia de la ciencia*, Espasa-Calpe, Madrid, 2005.

⁸ Henri-Irénée Marrou, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1985, 2ª ed. 2004.

⁹ Jacques Le Goff, *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 2001, pp. 71-114.

los saberes” (*Partida II*, título XXXI, ley 1)¹⁰. En 1254, fue el propio Alfonso X quien dio su estatuto a la Universidad de Salamanca, una de las más antiguas de Europa. A partir del Renacimiento, el término *universitas* comienza a emplearse exclusivamente para el gremio de maestros y escolares que se reúnen en algún lugar para enseñar y aprender.

Y lo cierto es que la universidad, desde sus orígenes medievales hasta finales del siglo XVIII, fue una institución exclusivamente docente, destinada a la transmisión de un conocimiento considerado inalterable. En cuanto a la investigación o producción de conocimiento nuevo, se realizaba en su mayor parte fuera de la universidad. De hecho, la revolución científica de los siglos XVI y XVII se produjo en gran medida al margen e incluso en contra de las instituciones universitarias, que a partir del siglo XIV se habían ido feudalizando y oponiendo, en general, a cualquier tipo de innovación social e intelectual. Como dice Stillman Drake en su clásico estudio sobre Galileo, “a excepción de la medicina, las raíces de los más importantes avances [científicos] acaecidos durante el siglo XVI hay que buscarlas fuera de las universidades”¹¹.

A pesar de la revolución cultural iniciada en el Renacimiento y consumada en la Ilustración, hasta finales del siglo XVIII se mantuvo la organización de los saberes institucionalizada por las universidades medievales: las siete “artes liberales” enseñadas en las Facultades de Artes, y los estudios de Medicina, Derecho y Teología impartidos en otras tantas Facultades. De hecho, cuando Kant escribe *El conflicto de las Facultades* (1798), que fue su último libro, se refiere precisamente al conflicto entre las cuatro Facultades heredadas de la Edad Media: Artes, Medicina, Derecho y Teología¹².

Pero, a partir de los siglos XVI y XVII, se inicia una gran mutación histórica: se pasa de las antiguas sociedades estamentales a la moderna sociedad capitalista, lo que conlleva cambios profundos en todas las relaciones sociales y en todas las estructuras de poder: parentales, económicas, territoriales y culturales. Esta gran mutación dio lugar a lo que el historiador Jonathan Israel ha llamado una “revolución de la mente”¹³. Entre otras cosas, la vieja división estamental entre “artes liberales” y “artes mecánicas” comienza a ser reemplazada por unos nuevos saberes que son a un tiempo “liberales” y “mecánicos”, pues combinan la forma-

¹⁰ Alfonso X el Sabio, *Las Siete Partidas*, ed. facsimilar de la ed. de 1555, con glosas de Gregorio López, BOE, Madrid, 1999; Antonio García y García, “La enseñanza universitaria en las *Partidas*”, en *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, 2 (1989-90), pp. 107-118.

¹¹ Stillman Drake, *Galileo*, Alianza, Madrid, 1980, p. 33.

¹² Immanuel Kant, *El conflicto de las Facultades*, trad., prólogo y notas de R. Rodríguez Aramayo, epílogo de J. Muguerza, Alianza, Madrid, 2003.

¹³ Jonathan Israel, *A Revolution of the Mind: Radical Enlightenment and the Intellectual Origins of Modern Democracy*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 2009.

lización lingüística y la cuantificación matemática con la experimentación física y la invención técnica. Estos nuevos saberes reclaman el máximo estatuto epistémico, sin renunciar a su carácter técnico y a su utilidad práctica; para ello, se ponen por escrito y, gracias a la invención de la imprenta y del grabado, adquieren una amplia difusión entre los estamentos burgueses, letrados y “humanistas”. Y también se transmiten de maestros a discípulos, pero no en las universidades feudalizadas, sino en otros espacios sociales vinculados a las clases urbanas emergentes, a la formación de los grandes Estados soberanos y a la expansión mundial de la economía capitalista: las minas y fundiciones de armas, los arsenales y academias militares, las compañías comerciales y de navegación, los talleres artesanales y artísticos, las obras de arquitectura e ingeniería, las sociedades y academias científicas, etc. Por eso, son las élites ascendentes de Europa occidental las que promueven estos nuevos saberes, porque gracias a ellos cuentan con nuevos recursos de poder para transformar la naturaleza, para reemplazar a los viejos poderes feudales y eclesiásticos, y para imponer su dominación colonial sobre los demás pueblos de la Tierra¹⁴.

Estos cambios históricos hacen posible la llamada “revolución científica”: nace así la moderna concepción de la ciencia como un saber a un tiempo intelectual y manual, matemático y experimental, epistémico y técnico, destinado a incrementar de forma acumulativa e ilimitada su validez teórica y su eficacia práctica, hasta el punto de que entre la verdad y la utilidad ya no se establece una relación de contraposición, como la que había establecido Aristóteles al comienzo de la *Metafísica*¹⁵, sino de equivalencia y refuerzo mutuo. El primero en teorizar esta mutación epistemológica fue Francis Bacon en su *Instauratio magna* (1620)¹⁶. Bacon planteó con claridad que el modelo de *episteme* ya no podían ser las artes del discurso (el *trivium* de los antiguos y de los escolásticos medievales, o los *studia humanitatis* de los humanistas del Renacimiento), pero tampoco unas matemáticas “liberales” desvinculadas de toda utilidad “mecánica” (el *quadrivium* antiguo y escolástico, especialmente en la tradición pitagórica, platónica y hermética), sino esas menospreciadas “artes mecánicas” que habían sido capaces de inventar las armas de fuego, la nave-

¹⁴ Paolo Rossi, *Los filósofos y las máquinas (1400-1700)*, Labor, Barcelona, 1970; Carlo M. Cipolla, *Las máquinas del tiempo y de la guerra. Estudios sobre la génesis del capitalismo*, Crítica, Barcelona, 1999; Alfred W. Crosby, *La medida de la realidad. La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*, Crítica, Barcelona, 1998; Antonio Campillo, *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento*, Murcia, Editum, 2008, 2ª ed. revisada y ampliada.

¹⁵ Aristóteles, *Metafísica*, ed. trilingüe griego-latín-español de V. García Yebra, Gredos, Madrid, 1982, 2ª ed. revis., Libro I, 980a 21 – 983b 6, pp. 2-20.

¹⁶ Francis Bacon, *La gran Restauración*, trad., introd. y notas de M. A. Granada, Alianza, Madrid, 1985.

gación transoceánica y la imprenta de tipos móviles, tres invenciones técnicas que desconocían los antiguos y que habían permitido a los modernos Estados europeos imponer su hegemonía sobre el resto del mundo.

En los siglos XVI y XVII, estos nuevos saberes tecno-científicos comienzan a ser cultivados metódicamente en las modernas sociedades y academias científicas —la española Academia de Matemáticas y Arquitectura Militar (1582), la italiana Accademia dei Lincei (1603), la inglesa Royal Society of London for Improving Natural Knowledge (1660), la francesa Académie Royal des Sciences (1666), etc.—, y codificados en toda clase de obras escritas y gráficas, editadas en formato impreso. La más ambiciosa de estas obras fue la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772), editada en diecisiete volúmenes, estructurada conforme al “árbol de los conocimientos humanos” propuesto por Bacon, y dirigida por el científico Jean Le Rond d’Alembert y el filósofo y escritor Denis Diderot.¹⁷ Sin embargo, a pesar de esta mutación epistemológica, la mayor parte de los modernos filósofos europeos, desde Descartes hasta Hegel, todavía consideraban que era posible mantener a las diversas ciencias particulares bajo la tutela soberana de la filosofía, y que ésta podía seguir siendo la ciencia suprema o ciencia de las ciencias.

Hubo que esperar a las primeras décadas del siglo XIX, tras las revoluciones liberales y el inicio de la revolución industrial, que socavaron las estructuras políticas y económicas de la sociedad estamental, para que se produjera una gran reforma de las universidades medievales y, en general, de todo el sistema institucionalizado de producción, validación, aplicación y transmisión del saber. Esto trajo consigo la quiebra de la concepción milenaria de la filosofía como ciencia de las ciencias.

Las reformas de la universidad medieval siguieron una triple dirección: la reforma promovida por Napoleón en la Universidad de París (1808), caracterizada por la creación de Facultades y Escuelas de “altos estudios” para formar a profesionales especializados en todos los campos del saber y ponerlos al servicio del Estado; la reforma promovida por el naturalista alemán Alexander von Humboldt en la Universidad de Berlín (1810), caracterizada por la libertad académica del profesor e investigador, la autonomía de la universidad con respecto al poder político, la unidad del “árbol de la ciencia” y el estrecho vínculo entre la docencia y la investigación científica; y, por último, la creación de las universidades estadounidenses, inicialmente inspiradas en los *colleges* ingleses, pero que a partir del siglo XIX experimentaron también la influencia de los modelos francés y alemán, y añadieron sus propias innovaciones organizativas, como la estructura departamental, la libre elección de materias por parte del

¹⁷ La *Encyclopédie* está actualmente disponible en Internet: <http://www.alembert.fr>

alumno, el sistema de cuantificación de los estudios por medio de créditos y, por último, la competencia académica y profesional entre las universidades.¹⁸

Fuese cual fuese el modelo adoptado, todas las universidades europeas y americanas (incluidas las iberoamericanas, algunas de ellas creadas a partir del siglo XVI) comenzaron a producir y transmitir los nuevos saberes científicos y técnicos, desde las ciencias naturales hasta las ingenierías, como una parte fundamental de la educación superior, destinada a formar a las nuevas élites dominantes. Paralelamente, la educación primaria y secundaria comenzará a ser financiada, regulada e impuesta por las administraciones públicas al conjunto de las clases subalternas, y no solo a las élites dominantes, puesto que la alfabetización elemental y la adquisición de un oficio técnico pasaron a ser un requisito político del nuevo pueblo soberano, tras las grandes revoluciones políticas que dieron origen a las democracias liberales, y un requisito económico de la nueva clase trabajadora en el marco del capitalismo industrializado.

Además, a las viejas ciencias matemáticas heredadas de la Antigüedad y a las nuevas ciencias naturales y tecnológicas surgidas con la primera Modernidad, se añaden en el siglo XIX las llamadas ciencias sociales o humanas (historia, economía, estadística, demografía, ciencia política y de la administración pública, sociología, antropología social, psicología, etc.), que tratan de diferenciarse de las antiguas “humanidades” (en especial, las filologías) y de las modernas “bellas artes” (literarias, musicales, plásticas y escénicas), y que también comienzan a ser codificadas y enseñadas en las instituciones universitarias. En contra de lo que pensaba Aristóteles, también las acciones e interacciones humanas comienzan a ser tratadas como objetos de conocimiento científico y de gestión técnica. Por eso, el progreso social y moral de la humanidad se hace depender del progreso científico y técnico, y a los nuevos sabios se les encomienda no solo el conocimiento y la transformación de la naturaleza, sino también el conocimiento y el gobierno de las poblaciones humanas¹⁹.

En resumen, podemos decir que la institución universitaria, nacida en la Baja Edad Media como una conjunción de la doble herencia greco-latina y judeo-

¹⁸ Maurice Bayen, *Historia de las universidades*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978; Augusto Iyanga Pendi, *Historia de la Universidad en Europa*, Universitat de València, Valencia, 2000; Walter Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe*, 4 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1992-1996-2004-2010 (hay trad. española de los dos primeros volúmenes: *Historia de la Universidad en Europa I. Las universidades en la Edad Media*, e *Historia de la Universidad en Europa II. Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1995-1999).

¹⁹ Michel Foucault, *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*, ed. de Michel Senellart, trad. de H. Pons, Akal, Madrid, 2009; Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo XXI, Madrid, 1999; Antonio Campillo, “Historia y Ciencias Sociales: de la Ilustración a la Globalización”, en Juan José Larrea y Ernesto Pastor (eds.), *La Historia desde fuera*, VIII Jornadas de Estudios Históricos (Vitoria-Gasteiz, 7 y 8 de noviembre de 2006), Universidad del País Vasco, Bilbao, 2009, pp. 13-26.

cristiana, y remodelada a partir del siglo XIX tras las reformas de Napoleón y de Humboldt, es una invención típicamente europea. Más aún, ha sido una parte activa y decisiva de la construcción de la civilización occidental y de su hegemonía sobre el resto del mundo, al menos desde 1492 hasta 1945. Por eso, la actual transformación de la institución universitaria está vinculada al declive de la hegemonía de Occidente y al nacimiento de una nueva sociedad global, cada vez más compleja, interdependiente e incierta.

2. LA GLOBALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

En efecto, desde 1945 ha tenido lugar un acelerado proceso de globalización de la institución universitaria. Se puede constatar fácilmente el éxito social y la expansión mundial de las universidades durante las últimas décadas. Por un lado, hay un número creciente de universidades y una extensión transnacional de muchas de ellas, sea mediante sucursales presenciales, mediante relaciones de colaboración con otras universidades o mediante la docencia virtual o en red. Por otro lado, hay un número creciente de titulaciones superiores en las más diversas áreas del saber, de estudiantes de ambos sexos que las cursan, de profesionales en activo o en paro con estudios universitarios, y de investigadores y técnicos formados en las universidades y trabajando en todo tipo de proyectos científicos y tecnológicos.

Basta pensar en el caso español: a principios del siglo XX, había en España sólo diez universidades, ocho públicas (creadas en la Edad Media y en los siglos XVI a XVIII) y dos de los jesuitas (creadas a finales del siglo XIX). Tras la creación en 1915 de la undécima universidad, a la que se opuso el joven Ortega y Gasset²⁰, hay que esperar a la dictadura franquista para que se creen nuevas universidades, nada menos que catorce, doce públicas y dos privadas. Finalmente, el gran *boom* universitario se produce tras la transición democrática: desde 1977, se han creado en España 56 de las 81 universidades actuales, aunque es importante tener en cuenta que casi la mitad de esas nuevas universidades (exactamente, 24) son privadas²¹. En resumen, el actual sistema español de universidades e investigación se construye durante las cuatro o cinco últimas décadas, sobre todo desde la década de 1960. Gracias a ello, los jóvenes españoles nacidos después de 1978 son los más formados de nuestra historia: el 39% de los que tienen entre 25 y 34 años ha cursado estudios universitarios (y el

²⁰ José Ortega y Gasset, “La Universidad de Murcia”, en el diario *España*, 2 de abril de 1915. Reeditado en *Obras completas*, 10 vols., Taurus / Santillana / Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 2004–2010, vol. I, Taurus, Madrid, 2005, pp. 854–855.

²¹ *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013*. Disponible en la web del MECD.

60,9% son mujeres), mientras que la media de la OCDE se sitúa en el 33%. Pero el caso español es sólo un ejemplo de un proceso de expansión mundial de la institución universitaria, que responde a cuatro causas históricas diferentes:

- a) El aumento de las clases medias en los países occidentales, sobre todo debido a la formación de los Estados de bienestar que siguió a la Segunda Guerra Mundial. En España, la dictadura de Franco hizo que este proceso se iniciase más tarde, con el “desarrollismo” de los años sesenta, aunque se aceleró a partir de 1978.
- b) La descolonización jurídico-política y el desarrollo socio-económico de las antiguas colonias europeas, que pasaron a ser denominadas “países en vías de desarrollo”, y que en algunos casos se han convertido en “potencias emergentes”: China, India, Corea del Sur, Brasil, México, Sudáfrica, etc.
- c) El papel económico de la educación y la investigación en el capitalismo post-industrial o neoliberal, que “deslocaliza” o desplaza a los países más pobres la explotación masiva de recursos naturales y de mano de obra barata, y en cambio concentra en los países ricos de Occidente y en las principales potencias emergentes la inversión en mano de obra cualificada y en I+D+i. El conocimiento comienza a ser definido por Gary Becker y por los economistas neoliberales como “capital humano” y como “valor añadido”²². Esto hace que la educación en todos sus niveles sea redefinida cada vez más conforme a criterios de cualificación profesional, rentabilidad económica y competitividad mercantil, y que la investigación o creación de nuevos conocimientos se valore por las “agencias de evaluación” (y, por tanto, se financie con fondos públicos o privados) exclusivamente en función de su capacidad para producir innovaciones tecno-científicas patentables y comercializables. Esto es lo que el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos ha denominado “capitalismo educativo”, mientras que los estadounidenses Sheila Slaughter, Larry L. Leslie y Gary Rhoades, estudiosos de las instituciones de educación superior, y el psicólogo social británico Michael Billig lo han llamado “capitalismo académico”²³.

²² Gary S. Becker, *El capital humano*, Alianza, Madrid, 1984 (ed. orig.: *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, 1964).

²³ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Miño y Dávila Editores, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2005 (orig. 2004); Sheila Slaughter y Larry L. Leslie, *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997; Sheila Slaughter y Gary Rhoades, *Academic Capitalism and the New Economy; Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 2009; Michael Billig, “Academic Words and Academic Capitalism”, en *¿Qué (nos) está pasando en la universidad?*, monográfico coordinado por José Enrique Ema, José García Molina, Sonia Arribas y Germán Cano, y editado por *Athena Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, vol. 13, nº 1, marzo 2013, pp. 7-12.

d) La competencia geopolítica entre las grandes áreas políticas, económicas y culturales: Estados Unidos y el mundo anglófono, la Unión Europea, Rusia y su área de influencia euroasiática, China y el sudeste asiático, Latinoamérica, los países árabe-musulmanes y África. Desde la invención de las armas de destrucción masiva, esta competencia ya no se dirime mediante la guerra frontal entre las grandes potencias, sino más bien mediante la búsqueda de la superioridad socio-económica, tecno-científica y lingüístico-cultural. Esto no significa que se renuncie a la invención y acumulación de nuevas armas, pero cada vez más se utilizan “armas” como la vigilancia espacial, el control de las comunicaciones, el sabotaje informático, la búsqueda de nuevas fuentes de energía, la fabricación de nuevos materiales, el desarrollo de las biotecnologías, etc. Por eso, los Estados más poderosos o que aspiran a serlo invierten grandes cantidades de dinero en todos aquellos saberes tecnocientíficos susceptibles de acrecentar su potencia geopolítica. La Unión Europea, por ejemplo, se ha propuesto como objetivo estratégico aumentar el porcentaje de titulados superiores del 31% actual al 40% en 2020. Además, ha dedicado casi 80.000 millones de euros al Programa Marco de Investigación e Innovación para el periodo 2014-2020, denominado Horizonte 2020²⁴.

Ahora bien, dentro del proceso de globalización de la institución universitaria que se inicia en 1945, hay que distinguir dos grandes periodos: tras los “treinta años gloriosos” del Estado de bienestar (1945-1975), comienza el ciclo del capitalismo neoliberal, que conducirá a la gran crisis de 2007-2008, a los rescates bancarios y a la consiguiente conversión de la deuda privada en deuda pública, lo que ha permitido al capital financiero pasar de prestatario a prestamista y dictar la política a los Estados con elevados déficits públicos. De este modo, la llamada troika (FME, BCE y CE) ha impuesto a los gobiernos europeos unas drásticas políticas de reducción del déficit, de privatización de servicios públicos y de precarización de las condiciones de vida.

El capitalismo neoliberal, la crisis económica y las políticas de “austeridad” están provocando una doble paradoja, con efectos muy negativos en todo el sistema de educación, universidades e investigación. La primera paradoja es esta: por un lado, la demanda social de formación profesional y cultural, en todos los niveles educativos, no se ha detenido con la crisis económica sino que ha seguido aumentando, porque la propia crisis incita a buscar una mayor formación; pero, por otro lado, la política neoliberal impone una disminución pro-

²⁴ Véase el portal español del Horizonte 2020: <http://www.eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020>.

gresiva del porcentaje de recursos públicos destinados a su financiación, con la consiguiente tendencia a la privatización de la educación, la pérdida de calidad y el aumento de las desigualdades sociales y culturales.

La segunda paradoja es la siguiente: por un lado, asistimos a una creciente exaltación de la “sociedad del conocimiento”, como remedio principal para salir de la crisis económica y competir en el marco del capitalismo globalizado, dado que la mano de obra barata se concentra en los llamados países emergentes; por otro lado, se nos impone una concepción cada vez más mercantilista y tecnocrática del “conocimiento”, pues el único conocimiento reconocido como valioso se reduce a la tríada I+D+i, con el consiguiente menosprecio de las disciplinas artísticas, humanísticas e histórico-sociales no susceptibles de producir innovaciones técnicas patentables y mercantilizables.

Esta doble paradoja está conduciendo, en muchos países del mundo, a unas políticas de educación, universidades e investigación cada vez más orientadas a la producción de saberes competitivos desde el punto de vista tecnológico y económico. (Aunque, en España, los recortes están siendo tan brutales que han afectado también gravemente a la I+D+i). Esto tiene efectos letales para la continuidad de los estudios de artes, humanidades y ciencias sociales, incluida la filosofía, pero también para la continuidad y vitalidad de nuestras democracias, como ha denunciado la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum²⁵. La tesis defendida por Nussbaum es tan antigua como el pensamiento occidental: hay un vínculo inseparable entre la educación, el cultivo de las artes y las humanidades, y el ejercicio de la ciudadanía democrática.

El caso español es bien conocido: desde 2008, la profunda crisis económica que está sufriendo España se ha visto acompañada por unas “reformas” legislativas y unos “ajustes” presupuestarios que han sido adoptados por los sucesivos gobiernos centrales y autonómicos, que se han visto agravados desde la llegada del PP al poder en noviembre de 2011, y que están afectando muy negativamente a todo el sistema español de educación, universidad e investigación, y en particular a los estudios de filosofía. Es en este contexto en el que ha surgido la Red española de Filosofía (REF), como un medio para coordinar a toda la comunidad filosófica española y para reivindicar el oficio del pensamiento ante las autoridades políticas y ante la sociedad española²⁶.

²⁵ Martha C. Nussbaum, *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. de J. Pailaya, Paidós, Barcelona, 2005, y *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. de M.V. Rodil, Katz, Buenos Aires / Madrid, 2010.

²⁶ Antonio Campillo, “Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 2ª época, año XXXIII, nº 99, enero-abril 2014, pp. 7-28.

Junto con la globalización de la institución universitaria y la hegemonía de las políticas neoliberales, se ha dado también una creciente exigencia de estandarización internacional de los llamados “indicadores de calidad” del conocimiento y una proliferación de instituciones y “agencias evaluadoras” encargadas de diseñar y aplicar esos indicadores. Se trata de utilizar unos instrumentos de evaluación de la calidad del conocimiento supuestamente “objetivos” y fácilmente cuantificables, que permitan su aplicación a todo tipo de personas, actividades e instituciones, para determinar su mayor o menor grado de “excelencia” y para establecer así *rankings* o tablas comparativas de ámbito nacional e internacional entre estudiantes, profesores, investigadores, publicaciones, titulaciones, ramas de conocimiento, universidades, países, etc.

Con esta estandarización internacional de la medición de la calidad del conocimiento en todos los campos y niveles del saber, y con las nuevas agencias de evaluación encargadas de promoverla y aplicarla, los gobiernos, los organismos internacionales y las grandes corporaciones financieras y empresariales pretenden conseguir fines muy diversos, que no son necesariamente congruentes entre sí: la cualificación profesional, la movilidad internacional, la financiación de la investigación de calidad, la cooperación científica, la innovación tecnológica, el bienestar social, la comunicación cultural, la competitividad económica y la hegemonía geopolítica.

En cualquier caso, se trata de un fenómeno que se está imponiendo en todo el mundo y al que Sousa Santos, Slaughter, Billig y otros autores, como ya he dicho antes, han bautizado como “capitalismo educativo” o “capitalismo académico”, pues consiste en instaurar unos sistemas estandarizados y meramente cuantitativos de evaluación de la calidad del conocimiento, análogos a los que se aplican desde hace décadas en los sectores de las finanzas, la producción, el comercio, etc. Basta pensar en el poder de las agencias de calificación de riesgos, que sufrieron un gran descrédito tras haber avalado la calidad de los bancos desencadenantes del crack financiero. También las nuevas agencias y los nuevos procedimientos de evaluación de la calidad del conocimiento están recibiendo numerosas críticas, no solo por parte de autores aislados sino también por parte de importantes instituciones docentes e investigadoras²⁷.

²⁷ Se han alzado muchas voces críticas contra estos nuevos sistemas estandarizados de evaluación del conocimiento y contra las reformas universitarias asociadas a ellos. Ya me he referido a las denuncias de la filósofa Martha C. Nussbaum. En nuestro país, véase: María José Guerra, “Política y educación en la universidad española. Neoliberalismo, burocratización y sociedad del control”, en *sinpermiso*, 10 (2011), pp. 33-48 (una versión posterior y más breve ha sido publicada en la edición electrónica de la revista: “Crisis y desmantelamiento de la universidad española”, en *sinpermiso.info*, 17/06/2012); Jordi Llovet, *Adiós a la Universidad: El eclipse de las Humanidades*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2011; Vicente Manzano-Arrondo, *La univer-*

En este contexto de estandarización internacional de los instrumentos de medición y evaluación del conocimiento se inscribe la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia, que desde 1999 ha transformado radicalmente el funcionamiento de las universidades, no solo en los 28 países que integran la Unión Europea sino en los 47 que han suscrito hasta ahora la Declaración de Bolonia. A pesar de las muchas protestas y críticas que durante la primera década de este siglo se alzaron contra el Proceso de Bolonia²⁸, este modelo de estandarización internacional de los estudios universitarios se ha ido extendiendo poco a poco a otras regiones del mundo, desde Latinoamérica hasta el Sudeste asiático.

En este contexto se inscribe también la creación de las agencias evaluadoras de la actividad universitaria y su creciente influencia sobre la docencia y la investigación. En el caso español, hay tres agencias que evalúan casi todos los aspectos del sistema español de universidades e investigación: la “excelencia” de los investigadores (CNEAI), la calidad y financiación de los proyectos de investigación (ANEP), la acreditación del profesorado y su promoción profesional, la verificación de las titulaciones de Grado, Máster y Doctorado, e incluso el funcionamiento institucional de las propias universidades (ANECA). Conviene recordar que a partir de la reforma de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2007, la carrera universitaria ya no pasa por los antiguos tribunales de oposición, sino por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). En general, las agencias de evaluación controlan cada vez más ámbitos de la investigación y la docencia universitaria, hasta el punto de que han vaciado de contenido la autonomía universitaria y se han convertido en el Gran Hermano de todo el sistema español de universidades e investigación.

sidad comprometida, Hegoa, Vitoria, 2012; Jesús Hernández Alonso, Álvaro Delgado-Gal y Xavier Pericay (eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Anagrama, Barcelona, 2013; “¿Qué (nos) está pasando en la universidad?”, monográfico coordinado por José Enrique Ema, Joaquín García Molina, Sonia Arribas y Germán Cano, en *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 13, nº 1 (2013). Las críticas han comenzado a ser formuladas también, en países como Estados Unidos y Alemania, por parte de instituciones académicas tan prestigiosas como la American Society for Cell Biology (ASCB), que en 2012 promovió la *Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (The San Francisco Declaration on Research Assessment, DORA)*, y el Instituto de Sociología de la Universidad Friedrich-Schiller de Jena y la German Sociological Association (GSA), que decidieron boicotear a partir de 2013 el *ranking* del Center for the Development of Higher Education (CHE), el más influyente en el mundo de habla alemana.

²⁸ Citaré solamente dos ejemplos: Luis Alegre y Víctor Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, Hiru, Hondarribia (Gipuzkoa), 2009; Carlos Fernández Liria y Clara Serrano García, *El Plan Bolonia*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2009.

El modo de reclutamiento de los evaluadores, los criterios de evaluación utilizados y el uso que de todo ello están haciendo las autoridades académicas y políticas, han sido objeto de numerosas críticas. Y es comprensible que proliferen estas críticas, porque una gran parte del malestar universitario del que hablaba al comienzo del artículo se debe precisamente a la imposición de este nuevo capitalismo académico. Me limitaré a recordar el documento redactado por Ángela Sierra, Manuel Barrios y yo mismo, con el título *Propuesta de revisión del sistema de evaluación de los sexenios*, aprobado por la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía el 17 de junio de 2011 y entregado por el entonces presidente de la Conferencia, Manuel Fraijó, por Ángela Sierra y por mí mismo, a quienes entonces eran el coordinador de la CNEAI y el Secretario de Estado de Investigación. Ambos nos recibieron muy amablemente en el mes de noviembre, pero nuestras quejas y propuestas no fueron tenidas en cuenta.

Esta nueva cultura de la evaluación ha alcanzado también a la educación primaria y secundaria. Así, por ejemplo, el llamado Informe PISA, elaborado por una institución económica internacional como la OCDE, dominada por la ortodoxia neoliberal, evalúa y compara las “competencias” adquiridas por los estudiantes de secundaria de 64 países del mundo y establece un *ranking* entre ellos. Este informe anual tiene un claro sesgo economicista, pues contempla la educación como preparación competitiva para el mercado laboral y no como formación integral de los individuos en cuanto ciudadanos singulares, diversos y cooperativos, tal y como han denunciado 83 pedagogos y educadores en una carta pública dirigida a Andreas Schleicher, director del informe²⁹. Sin embargo, el Informe PISA ha adquirido tal autoridad epistémica que está influyendo en las políticas educativas de muchos gobiernos. En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013, a pesar de que ha contado con el rechazo de toda la oposición política y de la mayor parte de la comunidad educativa, ha sido justificada por el ministro Wert como un remedio para mejorar la posición de los estudiantes españoles en el *ranking* del Informe PISA.

3. LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD: ORTEGA, DERRIDA Y SOUSA SANTOS

Los tres fenómenos que acabo de enumerar (globalización de las universidades, hegemonía de las políticas neoliberales y estandarización internacional de la evaluación del conocimiento) están provocando una gran transformación de la institución universitaria, tanto o más profunda que la que tuvo lugar hace dos siglos, en los inicios del capitalismo industrial. Antes de hacer una valoración

²⁹ Elisa Silió, “Las tiranías del informe PISA”, en *El País*, 8 de mayo de 2014.

crítica de esta transformación, y precisamente para poder hacerla, voy a recordar aquí las ideas y, sobre todo, los ideales de universidad formulados por tres pensadores muy diferentes, en dos momentos históricos también diferentes: el filósofo español José Ortega y Gasset, el filósofo francés Jacques Derrida y el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

En 1930, en plena época de entreguerras y poco antes de la proclamación de la II República española, Ortega y Gasset pronuncia una conferencia en la Universidad Complutense de Madrid, que ese mismo año edita con el título *Misión de la Universidad* y que con toda razón se ha convertido en una obra clásica sobre el tema³⁰. Aunque, para contextualizar la reflexión de Ortega, conviene recordar que en esa época había en España solamente once universidades, y que la mayor parte de ellas habían sido fundadas en la Edad Media y en los siglos XVI y XVII. El *boom* universitario español, como ya he dicho antes, se produjo a partir de la década de 1960. Así que la universidad de la que habla Ortega es todavía una institución minoritaria, destinada a formar a la clase dirigente en los ámbitos de la política, la economía y la cultura. Sin embargo, la “misión” que Ortega atribuye a la universidad de 1930 puede seguir siendo reivindicada hoy, para la universidad masificada y globalizada del siglo XXI.

Según Ortega, la universidad se caracteriza por integrar tres funciones que son a un tiempo diferentes e inseparables entre sí: en primer lugar, la “transmisión de la cultura”, que pretende “hacer del hombre medio, *ante todo*, un hombre culto -situarlo a la altura de los tiempos”, es decir, conocer el mundo en el que vive y orientarse en él como una persona libre y responsable (para lo cual son imprescindibles cinco materias básicas: Física, Biología, Historia, Sociología y Filosofía); en segundo lugar, la “enseñanza de las profesiones”, es decir, “hacer del hombre medio un buen profesional”, conocedor de un saber especializado, lo que le permitirá ejercer una profesión cualificada, asegurarse unos medios de vida y contribuir al bienestar de la sociedad; y, por último, la “investigación científica” y la “educación de nuevos hombres de ciencia”, que son los que con sus descubrimientos nos permiten comprender los más diversos fenómenos del mundo natural y humano, e inventar todo tipo de artefactos, sustancias y procedimientos para modificar ese mismo mundo natural y humano.

Las dos primeras funciones son docentes: se trata de enseñar a jóvenes estudiantes. Pero la diferencia entre ellas consiste en que la capacitación profesional se limita a crear trabajadores cualificados y especializados, mientras que la formación cultural pretende crear ciudadanos ilustrados y críticos, capaces

³⁰ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*. ed. de J. Muñoz, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007, y *Obras completas*, o.c., vol. IV (1926-31), 2005, pp. 531-568.

de comprender el mundo natural e histórico en el que viven y, por tanto, con recursos suficientes para pensar y decidir por sí mismos acerca de los grandes problemas de nuestra época.

En cuanto a la tercera función, la de investigación científica, Ortega subraya que es completamente diferente e independiente de la función docente y que debe evitarse la confusión entre ambas o la subordinación de la una a la otra. Puede haber investigadores que no sean docentes; y viceversa: puede haber buenos docentes que no sean investigadores. Ortega defiende la complementariedad entre la investigación y la docencia, es decir, la necesidad de que se conecten y fecunden mutuamente. Pero, al mismo tiempo, defiende que el núcleo central de la universidad es la docencia, es decir, la relación de enseñanza y aprendizaje entre profesores y estudiantes, destinada ante todo a la formación cultural y a la capacitación profesional de los jóvenes universitarios. De hecho, la docencia fue la misión que dio origen a las primeras universidades.

Y, dentro de la docencia, “la función *primaria y central* de la Universidad es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales”, es decir, la formación cultural de los ciudadanos, y sólo en segundo lugar su capacitación profesional. Ortega propone una “Facultad de Cultura” que sería “el núcleo de la Universidad y de toda la enseñanza superior”, y que no es sino una versión modernizada de la medieval Facultad de Artes. Ortega insiste en este punto porque considera que el gran problema de su tiempo, como señala también en *La rebelión de las masas* (1930)³¹, es el “profesionalismo” o “especialismo”. Los “nuevos bárbaros” son esos profesionales y científicos que “saben mucho de una cosa”, pero que carecen de formación cultural y, por tanto, no poseen “una idea completa del mundo y del hombre”. Por eso, Ortega subraya “la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica”.

Conviene recordar que Ortega formula estas ideas en la época de entreguerras, en el momento en que están triunfando en Europa los Estados totalitarios de signo fascista y comunista. Según él, una de las causas de este triunfo es la inversión de las funciones que debe cumplir la universidad: la cultura es relegada por la profesión, ésta se subordina a la ciencia, y ésta, a su vez, se somete al poder de la técnica. En este punto, Ortega coincide con otros pensadores de la época (Husserl, Horkheimer, Adorno, Benjamin, etc.), que denunciaron el triunfo de la razón “instrumental” o tecno-científica como una nueva forma de barbarie capaz de provocar la crisis de la civilización europea, como de hecho

³¹ José Ortega y Gasset, *Obras completas*, vol. IV, o.c., pp. 349-530.

sucedió pocos años después, con la Guerra Civil española, la Segunda Guerra Mundial, los campos de exterminio nazis, el Gulag soviético y las dos bombas nucleares arrojadas por Estados Unidos sobre Hiroshima y Nagasaki.

De la reflexión de Ortega me gustaría retener tres ideas: 1) a la universidad le corresponden tres “misiones” (la formación cultural, la capacitación profesional y la investigación científica) y entre ellas debe haber un equilibrio, de modo que las tres se mantengan a un tiempo diferenciadas e interconectadas; 2) la formación cultural es la misión principal y el fundamento irrenunciable de la institución universitaria, pues permite cumplir con el concepto mismo de “universidad”, en cuanto espacio de la “universalidad”; 3) la filosofía debe ejercer un papel imprescindible en esa formación cultural que corresponde a la universidad en cuanto espacio de la “universalidad”.

Esta “universalidad” de la “universidad”, en mi opinión, debe entenderse en cuatro sentidos: la apertura a toda clase de estudios y a la relación interdisciplinar entre ellos; un espacio público de libre expresión, creación, investigación, comunicación y discusión; la accesibilidad de todos los ciudadanos, sin distinción de clase, sexo, etnia, etc., a este espacio de estudio y de comunicación; y la responsabilidad hacia toda la humanidad, de modo que la formación y la investigación permitan a las universidades y a sus titulados afrontar los grandes problemas del mundo contemporáneo.

A diferencia de Ortega y Gasset, los otros dos pensadores a los que voy a referirme han reflexionado sobre la universidad en los últimos años, teniendo muy presentes los tres procesos que antes he mencionado: la globalización de las universidades, la mercantilización del conocimiento y el poder creciente de las agencias de evaluación.

En 1998, Jacques Derrida dio una conferencia en la Universidad de Stanford, con el título “El porvenir de la profesión o La universidad sin condición (gracias a las “Humanidades”, lo que podría tener lugar mañana)”, y la repitió en 2001 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia, donde tuve la oportunidad de escucharla y debatirla con el propio Derrida, que había sido invitado por el profesor Patricio Peñalver, traductor suyo y colega de mi universidad. Ese mismo año, la conferencia fue editada en Francia con un título más breve: *L’Université sans condition*³².

La reflexión de Derrida se presenta desde la primera página como la “profesión de fe de un profesor”, como un “compromiso declarativo” que es simultáneamente “fe en la universidad y, dentro de ella, fe en las Humanidades del mañana”. Un compromiso o profesión de fe que se formula, deliberada-

³² Jacques Derrida, *La Universidad sin condición*, trad. de Cristina de Peretti y Paco Vidarte, Trotta, Madrid, 2002.

mente, en el horizonte actual de la “mundialización”, y que pretende hacer de esta mundialización una “humanización”. Ahora bien, la “humanización” de la sociedad mundial o global no podrá lograrse sin las Humanidades, sin unas “nuevas Humanidades”, que a su vez deberán practicarse en una universidad “sin condición”, entendida como una universidad siempre por venir.

En efecto, la “profesión de fe” de Derrida nos ayuda a comprender otro rasgo distintivo de la institución universitaria. Las universidades europeas surgen como unos espacios físicos y sociales muy peculiares, relativamente excéntricos con respecto a los demás espacios urbanos, y con una jurisdicción propia, que les permite afirmar su “autonomía incondicional” con respecto a todos los poderes que pretenden controlarlas: políticos, económicos, eclesiásticos, etc. Gracias a esa autonomía, se convierten en lugares excepcionalmente libres, donde todo puede ser dicho, debatido, investigado. Es la famosa “libertad académica”, sin la cual las universidades europeas no habrían sido una fuente de creación cultural tan poderosa desde hace ochocientos años.

Esto no significa que las universidades no hayan sufrido toda clase de contradicciones y transformaciones históricas, y que su “libertad incondicional” no se haya visto limitada por presiones externas y por esclerosis internas. Han sido espacios relativamente autónomos de creación intelectual, pero también han estado sujetas a poderes, prejuicios e intereses creados. Han albergado en su seno muchos movimientos de renovación cultural (desde los goliardos y averroístas de sus inicios medievales hasta el movimiento estudiantil de los años sesenta del siglo XX y los “indignados” de hoy), pero también han servido para seleccionar y formar a las élites políticas, económicas e ideológicas, y para establecer distinciones de rango social entre las clases cultas y las plebeyas, e incluso entre diferentes disciplinas, titulaciones, profesiones, etc.³³. Además, las universidades han reclamado la autoridad última en el campo del saber y el papel de vanguardia en el campo de la creación y la investigación, pero muchos hallazgos y cambios culturales han tenido lugar fuera de ellas (desde los talleres, academias y viajeros del Renacimiento y de la Ilustración, a los que ya me he referido, hasta los centros de investigación, los movimientos sociales y las redes globales actuales).

No obstante, creo que merece la pena conservar la idea central de la reflexión derridiana: lo que distingue a la universidad, o al menos lo que debería distinguir a la universidad del siglo XXI, es que se constituya como un espacio de autonomía intelectual con respecto a todos los poderes sociales y, por tanto, de

³³ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Madrid, 2009 (orig. 1964); Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Siglo XXI, Madrid, 2012, y *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*, Siglo XXI, Madrid, 2013.

libertad incondicional para el ejercicio público del pensamiento, el debate, la crítica, etc. Si la universidad renuncia a reivindicar esta autonomía “sin condición”, dejará de ser lo que ha sido o ha pretendido ser hasta ahora, y por tanto dejará de ejercer —en el nuevo contexto histórico de la sociedad mundial o global— el papel que durante siglos desempeñó en la formación del pensamiento y de las instituciones europeas.

Finalmente, creo que merece la pena tener en cuenta la reflexión del sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos sobre las transformaciones que está sufriendo la universidad en el contexto del capitalismo neoliberal y sobre las reformas que sería necesario adoptar para hacer de ella una institución “democrática y emancipadora”. Sousa Santos adopta en sus trabajos la perspectiva de las clases sociales subalternas y de los pueblos colonizados, tradicionalmente excluidos del poder, la riqueza y la cultura. Por eso, cuestiona la hegemonía de Occidente y presta especial atención al espacio cultural iberoamericano. Además, ha participado activamente en los encuentros del Foro Social Mundial y en 2003 lanzó la propuesta de crear la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (UPMS), recogida en su ensayo sobre la universidad.³⁴

En un texto de 1994³⁵, Sousa Santos había señalado una triple crisis de la universidad: de hegemonía, de legitimidad e institucional. La “crisis de hegemonía” se debe a la contradicción entre “las funciones tradicionales de la universidad” (la producción de “alta cultura” para la formación de las “élites” dirigentes de la sociedad) y “las que le fueron atribuidas a todo lo largo del siglo XX” (sobre todo, “la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista”). Como la universidad no ha podido resolver esta contradicción, los Estados y las empresas han buscado medios alternativos. De este modo, la universidad ha dejado de ser la única institución en el campo de la educación superior y la investigación avanzada. La “crisis de legitimidad” se debe a la contradicción entre la “jerarquización de los saberes especializados”, con las consiguientes “restricciones del acceso y certificación de competencias”, y las exigencias sociales de “democratización” y de “igualdad de oportunidades” para los hijos de las clases populares. Por último, la “crisis institucional” se debe a “la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsa-

³⁴ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, o.c.

³⁵ “De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas”, en Boaventura de Sousa Santos, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*, Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes, Bogotá (Colombia), 1994.

bilidad social”. Aunque las tres crisis están “íntimamente ligadas entre sí” y las universidades deberían haberlas afrontado de manera conjunta, hasta ahora no han logrado hacerlo, y la preocupación por la crisis institucional les ha llevado a desatender las otras dos³⁶.

Según Sousa Santos, los años transcurridos desde 1994 están marcados por un proceso con dos caras: “la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública y la globalización mercantil de la universidad”. En el primer capítulo de *La universidad en el siglo XXI*, el autor analiza cómo se ha producido este doble proceso. En el segundo capítulo, formula sus propias “ideas fuerza” para una “reforma creativa, democrática y emancipadora” de las universidades públicas. La reforma debe tener por objetivo una “democratización radical” de la universidad, para acabar con la exclusión histórica de las clases populares, de los pueblos colonizados y de sus propios saberes y experiencias. Pero esta reforma no pueden hacerla las universidades sin contar con el apoyo del Estado y de los actores sociales, pues se trata de construir una “globalización contrahegemónica”. Por eso, “las escalas nacional y transnacional de la reforma se entrecruzan”, porque “no es posible una solución nacional sin articulación global”.

Las ideas de Ortega, Derrida y Sousa Santos, recordadas aquí muy brevemente, pueden ayudarnos a responder a una doble pregunta: ¿cuáles son los riesgos que amenazan hoy a las universidades y cómo convertir esas amenazas en oportunidades?

4. CINCO RIESGOS, CINCO OPORTUNIDADES

Los tres fenómenos históricos a los que me referido en los apartados precedentes (globalización de las universidades, hegemonía del capitalismo neoliberal y estandarización internacional de la evaluación del conocimiento) plantean a la institución universitaria cinco tipos de problemas, que pueden entenderse a un tiempo como riesgos y como oportunidades. Estos son los cinco riesgos:

1. Que se imponga una estandarización internacional de la calidad del conocimiento en clave economicista y tecnocrática, destinada a facilitar la mercantilización y privatización de los saberes y de las instituciones destinadas a su producción y transmisión, en el marco de un “capitalismo académico” cada vez más hegemónico. Basta pensar en la creciente subordinación de las universidades y centros de investigación a los *rankings* impuestos por las agencias de eva-

³⁶ Boaventura de Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI*, o.c., Introducción y cap. 1.

luación, a la competencia por el “factor de impacto”, a la necesidad de acumular patentes sobre la investigación científica y la innovación tecnológica, etc., y todo ello para obtener financiación del capital privado y de las propias administraciones públicas.

2. Que se impongan nuevas formas de jerarquización social e intelectual en el seno de la propia universidad (entre las ciencias y las ingenierías, por un lado, y las artes y las humanidades, por el otro), pero también en el interior de cada país (entre las nuevas élites globalizadas y el nuevo precariado universitario con “sobretitulación”³⁷) y entre unos países y otros (entre las potencias intelectualmente hegemónicas y las periféricas o subalternas). Basta pensar en la migración selectiva de cerebros y en la competencia de las grandes potencias y las grandes multinacionales para atraérselos.

3. Que se rompa el vínculo entre las tres funciones universitarias (formación cultural, cualificación profesional e investigación científica) y se imponga una jerarquía inversa de la que proponía Ortega, en la que primaría la investigación aplicada, luego la profesión y en último lugar la cultura como mero ornamento. Basta pensar en el desarrollo de lo que John Ziman ha llamado la “ciencia post-académica”³⁸, cada vez más ligada a las grandes empresas y a los grandes centros de investigación, y en el hecho de que los principales *rankings* mundiales de universidades se establezcan en función de la investigación, minusvalorando la docencia, la cultura y la vinculación con el entorno social próximo. Esto está conduciendo a una jerarquización entre universidades privadas y públicas, pero también entre centros de investigación y de docencia, entre escuelas de élite y facultades masificadas, entre títulos profesionalizantes y títulos meramente “culturales” (como las artes y las humanidades). Esta tendencia es ya dominante en el mundo anglosajón y la Unión Europea avanza en la misma dirección: en Estados Unidos, 8 de cada 10 científicos trabajan en empresas; la media europea es 5 de cada 10; y en España baja a 3 de cada 10, en gran parte porque la economía española se ha basado en sectores con trabajo precario y poco cualificado.

4. Que la universidad se subordine a poderes externos (bancos, empresas transnacionales, gobiernos estatales y autonómicos, iglesias y sectas religiosas, etc.), no sólo mediante su privatización, sino también mediante su gestión em-

³⁷ Guy Standing, *El precariado, una nueva clase social*, Pasado y Presente, Barcelona, 2013.

³⁸ John Ziman, *Real Science: What It is and What It Means*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2000.

presarial y su subordinación al capitalismo académico y a una concepción supuestamente neutra de la “calidad” del conocimiento, impuesta por unas todopoderosas agencias de evaluación que son ya una de las principales amenazas a la autonomía universitaria. Esta es la “nueva barbarie” de la que hablaba Ortega, la de unos especialistas cada vez más incultos y acrílicos, convertidos en los nuevos siervos del dinero y del poder.

5. Que la universidad se convierta en una mera fábrica de profesionales especializados y no asuma su responsabilidad social, ética y política ante los graves problemas del mundo: las desigualdades socio-económicas, la convivencia intercultural, la crisis ecológica global, la necesidad de una nueva relación tecno-económica con la naturaleza, la creación de una nueva cultura jurídico-política cosmopolita, etc.

¿Cómo deben responder las universidades a estos cinco riesgos, para que no acaben imponiéndose como realidades incontestables? En mi opinión, es necesario no rehuirlos sino analizarlos, afrontarlos críticamente y hacer de ellos otras tantas oportunidades para convertir a las universidades en instituciones comprometidas con su tiempo. Estos son los cinco tipos de medidas que deberían adoptar las universidades, con el apoyo de los gobiernos democráticos y los movimientos sociales emancipatorios:

1. Una estandarización no mercantilista ni tecnocrática de la medición y evaluación del conocimiento, que facilite la movilidad y la comunicación más allá de las fronteras geopolíticas, sociales y académicas. Se trata de entender el conocimiento en sus diferentes dimensiones (ciencias naturales, ciencias de la salud, ciencias sociales, estudios jurídico-políticos, humanidades, artes, etc.), en su carácter de bien público y en su vinculación con los diferentes entornos naturales, políticos y culturales.

2. La promoción de la educación universitaria como un servicio público y como un poderoso mecanismo de equidad social, garantizando la más amplia accesibilidad de los estudios en todos sus niveles (grado, máster y doctorado) a todos los grupos sociales, y especialmente a quienes sufren algún tipo de discriminación.

3. El equilibrio entre las tres funciones universitarias (formación cultural, capacitación profesional e investigación científica), lo que supone cuestionar y repensar la jerarquía epistemológica entre los saberes, las titulaciones, etc. Sobre todo, no olvidar que el centro de la universidad es la relación entre profe-

sores y estudiantes, y que su principal finalidad es la formación de ciudadanos cultos, libres y responsables.

4. La autonomía universitaria como una exigencia irrenunciable e “incondicional”, como el marco institucional imprescindible para crear, preservar y expandir en todas direcciones un espacio de libertad académica, científica y cultural, frente a todos los poderes políticos, económicos, mediáticos, religiosos, etc.

5. La responsabilidad social, ética y política de la universidad, ante los pequeños problemas de su entorno geográfico y ante los grandes problemas del mundo, puesto que hoy todos los humanos formamos parte de una sola sociedad global, en la que nuestro destino como especie viviente está inseparablemente ligado al de las demás especies y, en general, al conjunto de la biosfera terrestre, que es la patria-matria común en la que hemos de aprender a convivir de una forma sostenible y solidaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, Luis, y Moreno, Víctor (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, Hiru, Hondarribia (Gipuzkoa), 2009.
- Alfonso X el Sabio, *Las Siete Partidas*, ed. facsimilar de la ed. de 1555, con glosas de Gregorio López, BOE, Madrid, 1999.
- Aristóteles, *Metafísica*, ed. trilingüe griego-latín-español de V. García Yebra, Gredos, Madrid, 1982, 2ª ed. revis.
- Bacon, Francis, *La gran Restauración*, trad., introd. y notas de M. A. Granada, Alianza, Madrid, 1985.
- Bayen, Maurice, *Historia de las universidades*, Oikos-Tau, Barcelona, 1978.
- Becker, Gary S., *El capital humano*, Alianza, Madrid, 1984.
- Bernal, John, *Historia social de la ciencia*, Península, Barcelona, 1997.
- Billig, Michael, “Academic Words and Academic Capitalism”, en *¿Qué (nos) está pasando en la universidad?*, monográfico coordinado por J. E. Ema, J. García Molina, S. Arribas y G. Cano, y editado por *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, vol. 13, nº 1, marzo 2013, pp. 7-12.
- Bourdieu, Pierre, *Homo academicus*, Siglo XXI, Madrid, 2012.
- Bourdieu, Pierre, *La nobleza de Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*, Siglo XXI, Madrid, 2013.

- Bourdieu, Pierre, y Passeron, Jean-Claude, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Madrid, 2009.
- Campillo, Antonio, “Educación, filosofía y diálogo”, en *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2001, pp. 113-132.
- Campillo, Antonio, *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento*, Murcia, Editum, 2008, 2ª ed. rev. y ampliada.
- Campillo, Antonio, “Historia y Ciencias Sociales: de la Ilustración a la Globalización”, en Juan José Larrea y Ernesto Pastor (eds.), *La Historia desde fuera*, VIII Jornadas de Estudios Históricos (Vitoria-Gasteiz, 7 y 8 de noviembre de 2006), Universidad del País Vasco, Bilbao, 2009, pp. 13-26.
- Campillo, Antonio, “Nacimiento de la Red española de Filosofía: una perspectiva histórica”, en *Paideia. Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica*, 2ª época, año XXXIII, nº 99, enero-abril 2014, pp. 7-28.
- Cipolla, Carlo M., *Las máquinas del tiempo y de la guerra. Estudios sobre la génesis del capitalismo*, Crítica, Barcelona, 1999.
- Clastres, Pierre, *Investigaciones en antropología política*, Gedisa, Barcelona, 1981.
- Clastres, Pierre, *Crónica de los indios guayaki. Lo que saben los aché, cazadores nómadas del Paraguay*, Alta Fulla, Barcelona, 1986.
- Cohen, Morris R., y Drabkin, Israel E., *A Source Book in Greek Science*, McGraw-Hill, New York, 1948.
- Crosby, Alfred W., *La medida de la realidad. La cuantificación y la sociedad occidental, 1250-1600*, Crítica, Barcelona, 1998.
- Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2013-2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de España.
- Derrida, Jacques, *La Universidad sin condición*, trad. de C. de Peretti y F. Vidarte, Trotta, Madrid, 2002.
- DORA. The San Francisco Declaration on Research Assessment (Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación)*. <http://www.ascb.org/dora-old/files/SFDeclarationFINAL.pdf>
- Drake, Stillman, *Galileo*, Alianza, Madrid, 1980.
- Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (1751-1772)*, 17 vols. <http://www.alembert.fr>
- Fernández Liria, Carlos, y Serrano García, Clara, *El Plan Bolonia*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2009.
- Foucault, Michel, *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa, Barcelona, 1980.
- Foucault, Michel, *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979)*, ed. de Michel Senellart, trad. de H. Pons, Akal, Madrid, 2009.

- García y García, Antonio, “La enseñanza universitaria en las *Partidas*”, en *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo*, 2 (1989-90), pp. 107-118.
- Guerra, María José, “Política y educación en la universidad española. Neoliberalismo, burocratización y sociedad del control”, en *sinpermiso*, 10 (2011), pp. 33-48.
- Guerra, María José, “Crisis y desmantelamiento de la universidad española”, en *sinpermiso.info*, 17/06/2012.
- Hernández Alonso, Jesús; Delgado-Gal, Álvaro; Pericay, Xavier (eds.), *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*, Anagrama, Barcelona, 2013.
- Horizonte 2020. Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea. <http://www.eshorizonte2020.es/que-es-horizonte-2020>
- Israel, Jonathan, *A Revolution of the Mind: Radical Enlightenment and the Intellectual Origins of Modern Democracy*, Princeton University Press, Princeton, NJ, 2009.
- Iyanga Pendi, Augusto, *Historia de la Universidad en Europa*, Universitat de València, Valencia, 2000.
- Kant, Immanuel, *El conflicto de las Facultades*, trad., prólogo y notas de R. Rodríguez Aramayo, epílogo de J. Muguerza, Alianza, Madrid, 2003.
- Le Goff, Jacques, *Los intelectuales en la Edad Media*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- Llovet, Jordi, *Adiós a la Universidad: El eclipse de las Humanidades*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2011.
- Mann, Michael, *Las fuentes del poder social, I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d. C.*, Alianza, Madrid, 1991.
- Manzano-Arrondo, Vicente, *La universidad comprometida*, Hegoa, Vitoria, 2012.
- Marrou, Henri-Irénée, *Historia de la educación en la Antigüedad*, Akal, Madrid, 1985, 2ª ed. 2004.
- Mason, Stephen F., *Historia de las ciencias*, 5 vols., Alianza, Madrid, 2001.
- Negrín Fajardo, Olegario, y Vergara Ciordia, Francisco Javier, *Historia de la educación. De la Grecia clásica a la educación contemporánea*. Dykinson, Madrid, 2014.
- Nussbaum, Martha C., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, trad. de J. Pailaya, Paidós, Barcelona, 2005.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. de M.V. Rodil, Katz, Buenos Aires / Madrid, 2010.
- Ortega y Gasset, José, “La Universidad de Murcia”, en *España*, 2 de abril de 1915. Reed. en *Obras completas*, 10 vols., Taurus / Santillana / Fundación José Ortega y Gasset, Madrid, 2004–2010, vol. I, Taurus, Madrid, 2005, pp. 854-855.
- Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*. ed. de J. Muñoz, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007. Otra edición: *Obras completas*, o.c., vol. IV (1926-31), 2005, pp. 531-568.
- Ortega y Gasset, José, *La rebelión de las masas*, en *Obras completas*, vol. IV, o.c., pp. 349-530.

- Platón, *Protágoras*, introd. y trad. de C. García Gual, en *Diálogos I*, introducción general de E. Lledó, Gredos, Madrid, 1981, pp. 487-589.
- ¿Qué (nos) está pasando en la universidad?, monográfico coordinado por J. E. Ema, J. García Molina, S. Arribas y G. Cano, en *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 13, nº 1 (2013).
- Ranking Mundial de Universidades en la Web*, Laboratorio de Cibermetría del CSIC. <http://www.webometrics.info/es/node/35>
- Rossi, Paolo, *Los filósofos y las máquinas (1400-1700)*, Labor, Barcelona, 1970.
- Rüegg, Walter (ed.), *A History of the University in Europe, 4 vols., Cambridge University Press, Cambridge, 1992-1996-2004-2010. Hay trad. española de los vols. I y II: Historia de la Universidad en Europa I. Las universidades en la Edad Media, e Historia de la Universidad en Europa II. Las universidades en la Europa moderna temprana (1500-1800)*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1995-1999.
- Silió, Elisa, “Las tiranías del informe PISA”, en *El País*, 8 de mayo de 2014.
- Solís, Carlos, y Sellés, Manuel, *Historia de la ciencia*, Espasa-Calpe, Madrid, 2005.
- Sousa Santos, Boaventura de, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*, Siglo del Hombre y Ediciones Uniandes, Bogotá, 1994.
- Sousa Santos, Boaventura de, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, Miño y Dávila, Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, 2005.
- Slaughter, Sheila, y Leslie, Larry L., *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1997.
- Slaughter, Sheila, y Rhoades, Gary, *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*, The Johns Hopkins Univ. Press, Baltimore, 2009.
- Standing, Guy, *El precariado, una nueva clase social*, Pasado y Presente, Barcelona, 2013.
- Taton, René (ed.), *Historia general de las ciencias*, 5 vols., Destino, Barcelona, 1971.
- Vegetti, Mario, *Los orígenes de la racionalidad científica: el escalpelo y la pluma*, Península, Barcelona, 1981.
- Wallerstein, Immanuel, *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*, Siglo XXI, Madrid, 1999.
- Ziman, John, *Real Science: What It is and What It Means*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2002.