

Ideas de ayer para la Educación Universitaria de hoy

Ideas from yesterday for University Education today

Francisco Esteban Bara

e-mail: franciscoesteban@ub.edu
Universidad de Barcelona. España

Resumen: La educación universitaria de hoy se ha adaptado a las actuales circunstancias, o más que eso, está siendo clave en la optimización del nuestro entorno. No podría ser de otra manera, la universidad forma parte del sistema social en el que se encuentra, y la formación de excelentes profesionales es un asunto primordial para el buen funcionar de dicho sistema. Sí, hoy en día se reclaman diversos perfiles profesionales, clásicos y actuales, que ser formados en las aulas de nuestras universidades. Sin embargo, eso no es todo, y según como se mire, ni tan siquiera es lo más importante. También durante los últimos años, y a un nivel internacional, están apareciendo inquietudes sobre dicha educación, especialmente cuando ésta es concebida en tanto que desarrollo humanístico, ético, ciudadano, o cuestiones por el estilo, de los estudiantes. Es lógico pensar, que no es suficiente con eso de formar excelentes profesionales, es más, la realidad demuestra que eso no sirve de demasiado cuando la formación personal y ética es insuficiente o no está a la altura de las circunstancias actuales. El objetivo de este trabajo se centra en esto último, y lo hace de una manera especial: volviendo a un pasado en que se encuentran ideas filosóficas esenciales, ideas que, lejos de lo que pueda parecer, pueden acomodarse en la actual realidad.

Palabras clave: Educación Universitaria; Wilhelm von Humboldt, Cardenal John Henry Newman; José Ortega y Gasset; Espacio Europeo de Educación Superior.

Abstract: University education has adapted to the prevailing circumstances and that it is even proving to be an essential resource in the optimization of the reality. Otherwise, the university is a very important part of the social system in which it is, and the training of excellent professionals is a cardinal issue for the proper functioning of such a system. Yes it is, today various professional profiles, classics and currents, are demanded to be formed in the classrooms of our universities. However, that is not all, and depending on how you look at it, is not even the most important. However, at the same time and internationally speaking, we have also witnessed the emergence of concerns about the nature of this education, above all in relation to the personal, ethical, and civic development of

today's student populace. It is logical to think, that is not enough to train excellent professionals, indeed, reality shows that this is not enough when personal and ethical training is insufficient or does not live up to the current circumstance. The aim of this paper is to focus on this aspect, and in doing so it revisits a past in which essential philosophical ideas were being formulated, ideas which this paper argues are highly pertinent to the current reality.

Keywords: University Education; Wilhelm von Humboldt, Cardinal John Henry Newman; José Ortega y Gasset; European Higher Education Area.

Recibido / Received: 01/12/2015
Aceptado / Accepted: 12/04/2016

1. A modo de introducción

El profesor Clark Kerr, quien fuera presidente de la Universidad de California, uno de los sistemas universitarios más reconocidos del mundo, escribió en los años sesenta del siglo pasado *The uses of the University*, un libro que ha tenido un eco internacional considerable (Kerr, 1964). En la primera frase del prefacio afirmaba que: «Universities in America are at a hinge of history: while connected with their past, they are swinging in another direction». A poco que se lea dicho enunciado con atención, es fácil caer en la cuenta de como mínimo dos cuestiones. La primera es que se trata de una afirmación que aunque está contextualizada en la realidad norteamericana de los años sesenta del siglo pasado, su significado se extiende al resto de realidades y de épocas, como demuestra la propia historia de la universidad (Rüegg, 1992, 1996). La segunda, y quizás la más importante, es que ilustra la permanente coyuntura en la que se encuentra dicha institución. La universidad no puede o no sabe vivir en calma, su pasado y su futuro la mantienen en un estado de tirantez, en un estado que parece ser su *modus vivendi*.

La educación, una de las caras de la poliédrica universidad, no escapa a esta consideración. Las ideas o patrones de pensamiento que informan sobre lo que la educación universitaria debe ser, y que acaban condicionando lo que realmente acontece entre profesores y estudiantes, se mueven entre un pasado y un futuro, de tal manera que resulta difícil saber a ciencia cierta si lo que se está haciendo con dicha educación es lo correcto, o por lo menos, si es lo más acertado entre todas las opciones posibles. Este hecho, no obstante, no debe ser considerado como algo negativo, sino todo lo contrario. Muchos años antes que el profesor Kerr, Immanuel Kant se refirió a ello en uno de sus escritos dedicados a la Filosofía de la Religión (Kant, 1999). El gran filósofo de la Ilustración señaló que la educación universitaria se mantiene viva cuando precisamente conserva su natural estado de tensión que de manera inevitable conduce a la incertidumbre, es decir, cuando se embarca hacia un futuro sin dejar de soltar amarras con su pasado.

Durante los últimos años, la educación universitaria ha ido en busca de su futuro, bien al que se le ha puesto como horizonte, bien al que ella misma ha labrado y creado. Entre otras cuestiones: la educación universitaria contemporánea asume la diversidad de tareas que se le encomiendan día tras día, trabajos como el realizado por el *Institute for Educational Planning* de la UNESCO así lo reflejan. Más de 150 universidades de todo el mundo manifestaban, ya en los años 70 del siglo pasado, que tenían más de una quincena de actividades prioritarias que cumplir, un gran

número de las cuales estaba directa o indirectamente relacionadas con la cuestión educativa (Onushkin, 1973). La educación universitaria de hoy también se adapta a la realidad profesional, una realidad de competencias (González & Wagenaar, 2003) en la que además del saber y saber hacer también se valora el saber ser y estar (UNESCO, 2015); se reinventa permanentemente con metodologías docentes acordes con los nuevos postulados sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación (Fry, Ketteridge & Marshall, 2009); se preocupa de una manera considerable por la eficacia y utilidad de los resultados educativos (Bok, 2003); y no menos importante, se implica en el crecimiento económico de la realidad en la que se encuentra (Gibbs, 2001; Olssen & Peters, 2005). Todo ello ha provocado grandes logros que tiempo atrás se antojaban inalcanzables, es más, la nueva realidad profesional, social, cultural y económica, no podría concebirse sin el concurso de la actual educación universitaria, de una educación que camina con paso firme hacia un futuro.

Sin embargo, el actual escenario está provocando la aparición de razonadas preocupaciones. Entre otras: el clima utilitarista que envuelve a la educación universitaria contemporánea (Collini, 2012; Delbanco, 2012), la desvalorización de la educación ética, moral, ciudadana o del carácter (Colby *et al.*, 2003; Kiss & Euben, 2010), la desatención de la educación humanística y cultural (Lewis, 2006; Keeling & Hersh, 2011), y especialmente, la pérdida del sentido completo de la educación universitaria, o si se prefiere, su interpretación sesgada o desviada (Freitag, 2004; Llovet, 2011; Hernández, Delgado-Gal & Pericay, 2013; Gil & Reyero, 2015). Este tipo de inquietudes rememoran a las primeras universidades (Rothblatt & Wittrock, 1993; Tejerina, 2010), y sobre todo, se enraízan en aquel conjunto de ideas que presentaron eminentes pensadores en diversos lugares y momentos, y que conforman lo que podría llamarse filosofía de la educación universitaria.

El objetivo de este trabajo es doble: primero se pretende volver al pasado, por cierto no demasiado lejano, para recuperar sugerentes ideas sobre la educación universitaria, concretamente algunas de las que formularon Wilhelm von Humboldt, el Cardenal John Henry Newman y José Ortega y Gasset; y segundo, se quiere regresar a la actual realidad de dicha educación para acomodarlas, o si se prefiere, para vislumbrar su potencialidad y pertinencia en los tiempos que corren. En otras palabras, se persigue reparar en grandes y tradicionales filosofías de la educación universitaria para poder reconocerla en la actualidad, para valorar qué es lo que de aquellos postulados se quiere salvaguardar porque vale la pena protegerlo y mantenerlo hoy en día. El objetivo ha sido formulado a partir de tres consideraciones. 1). La selección de los autores enunciados. Renombrados filósofos y pensadores como el Cardenal Mercier (1914), Giner de los Ríos (1990), García Morente (2012), Romano Guardini (2012) o Karl Jaspers (2013), por nombrar a algunos de ellos, han aportado reveladoras ideas sobre la educación universitaria y se podrían añadir a la tríada de autores anteriormente señalada. Ciertamente, no están todos los que son, aunque sí que son todos los que están. Los tres autores seleccionados reúnen y concentran las principales ideas sobre la filosofía de la universidad, por lo menos de la occidental, y sus escritos han sido el acicate para muchos otros autores que han aportado ideas sustanciosas sobre el asunto (Kerr, 1964; Barlett, 1976; Clark, 1884; Bok, 1886; Rosovsky, 1990; Pelikan, 1992; Scott, 2006; Laredo, 2007; MacIntyre,

2009). 2). Hay quien podría pensar que la educación universitaria presentada por dichos autores es propia de un idealismo platónico, que ha sido construida en el vacío, sin tener en cuenta cualquier circunstancia espaciotemporal. No es exactamente así, los tres autores vivieron en un lugar y un espacio determinados, y sus ideas brotaron y se engarzaron, gracias y precisamente, al acontecer histórico y universitario que a cada uno de ellos le toco vivir, hecho que les acerca a un idealismo de carácter subjetivo, más que objetivo. Muy relacionado con esto último, 3). Dichas aportaciones podrían ser tildadas de dogmáticas, clásicas, propias de un pasado que ya no existe o cuestiones por el estilo. Sin embargo, tienen poco que ver con eso. No son principios anticuados e innegables que vienen a dictaminar si aquí, allá o acullá, la educación universitaria de hoy se está llevando a cabo bien o mal. Son ideas que a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron elaboradas, nunca terminan de decir lo que tienen que decir, que permanentemente invitan a un debate renovado, o que en su relectura siempre amagan algo nuevo. Eso no niega que a la hora de acomodar esas ideas y vislumbrar su potencialidad en los tiempos actuales, tal y como sugiere el influyente historiador británico Quentin Skinner, sea imposible encararlas sin que medien nuestros propios prejuicios y expectativas (Bocado, 2007). Dicho esto, vayamos al pasado para más tarde regresar al futuro de la educación universitaria.

2. La educación universitaria según Wilhelm von Humboldt

Existe un acuerdo generalizado a la hora de considerar que la universidad moderna nace en Alemania con la fundación de la Universidad de Berlín (1810) y que Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fue su máximo representante. Humboldt representa la reunión y maduración de un ejercicio de especulación filosófica conjunta que no se encuentra en ningún otro contexto ni época. Su propuesta reúne las ideas de relevantes pensadores como Schelling, Fichte o Schleiermacher, los llamados fundadores, en ella se concentran las detracciones de Nietzsche, De Lagarde y Weber, los conocidos como críticos, y también su propuesta aviva las aportaciones de Scheler y Jaspers, los célebres, especialmente el último, reformadores de la universidad alemana (Llambrías, 1959).

El pensamiento humboldtiano sobre la universidad, grosso modo, se fundamenta en tres principios: la defensa del ideal humanista, consecuencia de la influencia que recibe de Herder (Herder, 2002) y Schiller (Schiller, 2005), la admiración que le provoca la cultura clásica griega que estudió profundamente durante su estancia en Roma, y el convencimiento de que el sistema educativo y el Estado deben gozar de la autonomía suficiente como para poder alcanzar sus propios y diferenciados fines, y al mismo tiempo, ambas realidades deben ser una unidad indivisible.

2.1. *El ensalzamiento de la educación personal y la científica, de la libertad y la soledad*

Humboldt plantea una reflexión y propuesta universitaria que incluye aspectos internos y externos, tal y como reza el título de su famoso escrito (Humboldt, 1959).

Los primeros incluyen, básicamente, la educación y la investigación universitarias. Respecto a la educación, la importancia que tiene la idea de *Bildungen* el pensamiento humboldtiano resulta ser determinante, idea que habla del desarrollo íntegro y armónico de todas las capacidades y potencialidades humanas que se manifiestan de manera única e irreplicable en cada persona (Fabre, 2011). Para Humboldt, los objetivos de la educación universitaria pueden resumirse en cuatro: 1). desarrollar todas las fuerzas y energías humanas, no únicamente la razón, 2). formar al hombre de un modo individual, con su propia personalidad, 3). lograr una armonía entre todas las fuerzas del individuo, de tal manera que dé lugar a una forma bella, y por último, 4). lograr una armonía entre el individuo y la comunidad (Abellán, 2009). Todo ello está profundamente relacionado con los ideales educativos de la cultura griega clásica, con la *Paideia* (Jaeger, 1957). Los griegos intentaron, a ojos de Humboldt, ser simplemente hombres, y en ellos se muestra el carácter original del ser humano en su grado máximo. Para Humboldt, también para el idealismo alemán, la obsesión por la enseñanza profesional y técnica, ha sido la que ha apagado el ideal educativo universitario: «La mezcla indiscriminada de la educación humanista y de formación profesional no genera hombres integrales ni auténticos ciudadanos» (Abellán, 2009, p. 276). Podría decirse que la denuncia de Nietzsche y Weber sobre el olvido del legado de la edad de oro de Goethe, va en la misma dirección (Bonvecchio, 1991).

El conocimiento propio de la universidad es, para Humboldt, el saber filosófico, saber que completa y organiza el saber el lingüístico y el científico, y que rememora a los clásicos *Trivium* y *Quadrivium* de la universidad medieval. Ahora bien, ¿en qué se fundamenta este binomio de palabras? Se trata de un saber que debe, por un lado, contrarrestar la peligrosa división del conocimiento, y por otro lado, reafirmar su esencia. El saber filosófico, no es sólo la máxima expresión de las diferentes ciencias, sino que también, y sobre todo, es la expresión de la profundidad de la condición humana. Dicho de otra manera, el saber filosófico conduce al conocimiento de las diversas ciencias de la naturaleza, y al mismo tiempo, se resuelve en conocimiento de lo propiamente humano.

En la universidad hay que enseñar filosofía y a filosofar. Lo primero sin lo segundo, no es educación universitaria sino mera instrucción, o incluso adoctrinamiento; y lo segundo sin lo primero significa emprender un viaje hacia no se sabe dónde. Es un error, por ejemplo, que la pedagogía universitaria se dedique primordialmente a estimular el pensamiento original de los estudiantes: El propio Hegel advierte que: «La presentación propia y original que la juventud se hace de los objetos esenciales es, por un lado, todavía por completo indigente y hueca, y por otro lado, y en su mayor parte, es opinión, extravío, indecisión, inexactitud, indeterminación» (Sevilla, 2009, p. 236). La enseñanza de la filosofía en la universidad así concebida es doblemente válida. Por un lado, tiene un valor propedéutico, es decir, favorece el desarrollo integral de la persona, la prepara para adentrarse en cualquier ciencia específica. Por otro lado, tiene un valor epistémico, es decir, favorece el conocimiento conceptual y exhaustivo de los diferentes aspectos de la realidad que tratan de escudriñar las ciencias aplicadas y positivas. Este aspecto de la propuesta humboldtiana rompe con el esquema tradicional o medieval: el equivalente a la Facultad de Filosofía (la Facultad de Artes Liberales) era la primera por la que se tenía que pasar, ahora es el centro de todo.

Humboldt considera que ésta manera de concebir la filosofía es la apuesta por un tipo de ciencia que no se asemeja a ninguna otra, lo que él llama la ciencia pura. El fin de la ciencia pura no está en su utilidad social ni en sus posibles aplicaciones, sino en el conocimiento que el estudiante va encontrando y organizando desde sí mismo y por sí mismo: «Sólo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él, transforma también el carácter» (Abellán, 2009, p. 284). Dicho de otra manera, la transformación de la persona es la meta de la ciencia pura humboldtiana, y no sus posibilidades de aplicación práctica.

Respecto a la investigación, el segundo de los aspectos internos, Humboldt considera que ésta es propia de la universidad, y no de instituciones externas. Este punto es importante para comprender la educación universitaria humboldtiana en su totalidad, y sobre todo, la organización interna que ésta necesita. Se puede decir que dicha organización interna incluye tres consideraciones importantes. La primera es que la universidad no debe ofrecer planes de estudios cerrados y reglamentados, ni un conjunto de actividades pedagógicas fijadas. En la universidad, a diferencia de los niveles educativos previos a ella, el profesor no existe para el estudiante ni éste está a expensas de aquél, sino que ambos existen para la ciencia pura, para descubrir y descubrirse a uno mismo. La universidad debe respetar y potenciar que estudiantes y profesores se dediquen a la investigación, al descubrimiento de la realidad para formar así, especialmente en los estudiantes, su propio carácter típicamente universitario.

Todo ello enlaza con la segunda consideración, a saber: que la cooperación sea la manera de funcionar entre maestros y estudiantes «Lo humano no puede desarrollarse más que en forma de cooperación [...] para que los frutos logrados por unos satisfagan a otros y todos puedan ver la fuerza general, originaria, que en el individuo sólo se refleja de un modo concreto o derivado» (Abellán, 2009, p.286).

Ya no se trata, como en el modelo tradicional, de una relación en la que unos poseen el conocimiento y otros deben aprehenderlo. Para Humboldt, todos, los unos y los otros, se reúnen en torno al conocimiento para irlo descubriendo y para irse descubriendo a sí mismos. La tercera y última consideración es la que tiene que ver con la unidad indisoluble de la investigación y la docencia, pues el avanzar de la ciencia pura necesita de ambas funcionando conjuntamente, requiere que una no se supedita a la otra, ni la otra a la una. Dicho de otra manera, el descubrimiento paulatino de la realidad y su transmisión deben funcionar al unísono, y por lo tanto, reunirse y conjugarse (Bolívar & Bolívar, 2014). Por ello, actividades típicamente universitarias como las clases magistrales deben reducir su presencia, aunque conserven su valor propio. Una lección magistral es, para Humboldt, la presentación de la investigación realizada, no algo encajonado en una asignatura concreta. Las lecciones magistrales, así vistas, rompen con el estancamiento en el tiempo, se adaptan al carácter vivo de la ciencia.

Respecto a los aspectos externos, condiciones de la educación universitaria aquí descrita, Humboldt considera que el Estado debe garantizar la autonomía de la universidad y de lo que allí pueda acontecer, y para justificar su apuesta utiliza repetidamente el par de palabras «soledad y libertad» (*Einsamkeit und Freiheit*). Su posición es clara: el Estado

[...] no debe exigir de la universidad nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que, en la medida en que las universidades cumplen con el fin último que les corresponde, cumplen también con los fines propios de él y, además, desde un punto de vista más elevado, desde un punto de vista que permite una concentración mucho mayor y una agilización de fuerzas que el Estado no puede poner en movimiento (Humboldt, 1959, p. 288).

El Estado, pues, se ha de limitar a garantizar la soberanía, libertad e independencia de la universidad, sólo así ella podrá encargarse de crear una comunidad de hombres libres que cultivan sus capacidades humanas. Este hecho redundará en la prosperidad y desarrollo de Estado.

En resumen, Humboldt ubica a la universidad en la realidad sin que por ello deba renunciar a su espíritu original o ideal. La universidad humboldtiana se sitúa ante lo nuevo y concreto con un espíritu indagador, incrédulo y con ansias por encararlo. Humboldt piensa en una nueva generación de universitarios educados íntegramente que aprendan a no asumir la realidad, sino que se embarquen en su descubrimiento. Todo ello sólo es posible si la universidad trabaja como una comunidad de investigadores que persiguen el reto de conocer y conocerse.

3. La educación universitaria según el Cardenal Newman

A mediados del siglo XIX convergen en la realidad inglesa los ideales de la educación eclesiástica con los de la Educación Liberal y científica. Este hecho provoca que el secularismo y el movimiento científico y liberal modifique poco a poco la tradición educativa. La Universidad de Oxford es un claro ejemplo de ello, sus profesores, casi todos sacerdotes hasta entonces, dejan paso a otros seculares con un marcado carácter liberal. Es en este contexto donde el Cardenal John Henry Newman (1801-1890) recibe y acepta el encargo de construir una universidad católica en la ciudad de Dublín, propuesta que recibe la aprobación de la Santa Sede.

Para Newman, la universidad, aun siendo católica, debe contar con especialistas de primer nivel que actúen en total libertad de discusión. La razón principal era la de poder reeditar la función evangelizadora de la universidad medieval de una manera moderna, es decir, acercando la ciencia a la teología. Newman no temía al movimiento científico y liberal, sino que consideraba que, de una manera respetuosa, éste debía ser valorado como se merecía, y en la medida de lo posible, considerado desde un punto de vista católico. Newman, de una forma valiente y rompedora, apuesta por un impulso renovado para la nueva universidad de Dublín. En este sentido, se puede afirmar que sus famosas nueve conferencias que forman el núcleo de la reconocida publicación *The idea of a University*, representan un filosofía de la educación universitaria moderna (Newman, 1986).

3.1. *Una educación universitaria fundamentada en la Educación Liberal*

Para Newman la misión de la universidad es principalmente la educación intelectual y moral, y aunque en menor medida, también la difusión y extensión del conocimiento. Considera que investigación y enseñanza son cuestiones distintas, que representan diferentes dones que no suelen encontrarse unidos en una misma persona. Esto le conduce a proponer la distinción, como ya hiciera Scheler (Scheler, 1959) en la universidad alemana, entre academias y universidades, entre centros de investigación y de educación, hecho que por cierto, ha inspirado a no pocas instituciones universitarias y de investigación contemporáneas.

Newman centra su propuesta en la clásica Educación Liberal, que en el fondo es una reflexión sobre el saber y el conocimiento, y la incidencia que éstos tienen en el crecimiento y desarrollo personal. En este sentido, la propuesta newmaniana recuerda a uno de los fundamentos de la educación humboldtiana. La Educación Liberal newmaniana es el ejercicio de la mente, la razón y la reflexión, y ello conlleva la concepción de un tipo de saber y conocimiento. El saber liberal es sólo aquel que se basa en un régimen propio, que es independiente de sus posibles resultados, que se niega a ser absorbido dentro de ninguna actividad. Se trata de un ejercicio típicamente filosófico, de una posesión interior. El saber liberal, justamente, se centra y fundamenta en él mismo, pues «el saber es capaz de ser su propio fin» (Newman, 1986, p. 126). Desde este punto de vista, Newman observa la educación universitaria que conoce y señala dos errores. El primero consiste en considerar que la universidad debe aportar sólo contenidos. Los eruditos universitarios, apunta Newman a lo largo de su obra, se hallan poseídos por los saberes, pero en realidad no los poseen. El segundo error consiste en obligar a los estudiantes a asimilar una absurda selección de temas. El conocimiento propio de la educación universitaria no debe ceñirse a ningún tipo de compromiso entendiéndose por éste último la adscripción a criterios privados, la profesionalización, la especialización, la exclusión de alguna de las ciencias o cuestiones por el estilo.

Para Newman, la Educación Liberal es una educación buena antes que útil. Para dicho pensador lo bueno es siempre útil, mientras que lo útil no es siempre bueno. Además, la Educación Liberal, en tanto que buena, no puede dejar de ser útil porque prepara para cualquier tipo de profesión. Una persona con un intelecto cultivado es una persona que está capacitada para el ejercicio de cualquier tipo de profesión. La Educación Liberal newmaniana no reniega de la formación profesional, aunque la sitúa en un determinado lugar, «[...] existen dos métodos de educación. Uno de ellos aspira a ser filosófico, el otro a ser mecánico; el uno se eleva hacia las ideas, el otro se consume en lo particular y externo [...] el conocimiento deja de ser conocimiento en la medida que se hace más y más particular» (Newman, 1986, p. 177). Si la Educación Liberal niega el lugar principal a la formación profesional, no lo hace de manera gratuita, sino para subordinarla a la educación del ciudadano excelente.

En líneas generales, las ideas de Newman nos conducen a las siguientes conclusiones. La primera es que la educación universitaria debe albergar todas las ramas del conocimiento, todos los saberes que permiten conocer la realidad. La segunda conclusión es que dicha educación consiste en ofrecer conocimiento

al intelecto, pero no de cualquier manera. Éste se debe encarar de una manera filosófica, especulativa, sólo así se respeta la verdadera naturaleza de la educación universitaria. El resto de maneras de ofrecer y presentar el conocimiento como puede ser la mera instrucción desvirtúan dicha naturaleza. Esto nos conduce a la tercera de las conclusiones: la educación universitaria no puede desvincularse del conocimiento que produce, conocimiento que no debe ser considerado a partir de su rendimiento utilitarista, sino sólo a partir de su resultado liberal. Dicho de otra manera, la educación universitaria no debe ser útil en el sentido de extraer de ella algún tipo de rendimiento, sino en el sentido de liberación de la ignorancia, del encorsetamiento mental, de los prejuicios gratuitos, etc.

4. La educación universitaria según José Ortega y Gasset

En su aventura alemana, José Ortega y Gasset (1883-1955) se ve influenciado por una diversidad de autores y patrones de pensamiento, entre los que destacan Nietzsche, Natorp y el Krausismo. Ortega comulga con que el radical problema filosófico es la definición de hombre, y que el vivir debe ser entendido como una cualidad de progreso humano, «[...] la vida es drama, el carácter de su realidad no es como el de esta mesa, cuyo ser consiste no más que en estar ahí, sino en tener que írsela cada cual haciendo por sí, instante tras instante, en perpetua tensión de angustias y alborozos, sin que nunca tenga la plena seguridad sobre sí misma» (Ortega y Gasset, 2005a, p. 31).

Ortega traslada dicho problema y dicha cualidad a la cuestión de la educación en general y de la universitaria en particular. Sin duda alguna, su aportación de mayor incidencia sobre el tema que nos ocupa es: *Misión de la universidad* (Ortega y Gasset, 1930). Se trata de un libro que escribe en plena madurez intelectual y que lo presenta en tanto que filósofo y espectador. También podrían mencionarse otros artículos o capítulos de otras obras suyas, pero éstos fueron aportaciones ocasionales no dedicadas exclusivamente a la cuestión universitaria.

Para Ortega, la relación entre sociedad y universidad es inextricable: «Puede decirse, sin peligro de error, que tanto de paz hay en un Estado cuánto hay de Universidad; y sólo donde hay algo de Universidad hay algo de paz» (Marías, 1960, p. 125). Sin embargo, Ortega que aprecia el hecho educativo como algo ciertamente importante, también considera que cuando una nación es grande y poderosa, no lo es sólo por su educación, sino que también lo es por su economía, política, etc. Es decir, la universidad es sólo una parte más de un todo integral y comprensivo.

4.1. La educación universitaria y la apuesta por la cultura

Para Ortega, la educación universitaria debe responder a las necesidades del hombre dominante en la sociedad, y elevarlo a cotas mayores. Por ello, la universidad debe enfrentarse a un doble reto: por un lado, volver a ser lo que había sido, y por otro lado, entender el presente, su circunstancia. Dicho autor considera que la universidad es un problema que debe ser tratado en la atmósfera en la que le ha tocado vivir, idea que se complementa con otras que aparecen en su obra *El tema de nuestro tiempo* (Ortega y Gasset, 1938). Para Ortega, cada generación

tiene un cometido que cumplir: el de coger impulso hacia su propia vocación, hacia su plan o proyecto de vida. Dicha vocación representa la misión histórica de cada generación, de cada época. Si esto no sucede, una generación, y por lo tanto las personas que la conforman, se abandona a sus circunstancias, convirtiéndose así en una sociedad masa, en una sociedad conformada por «*hombres masa*» (Ortega y Gasset, 1937).

Así las cosas, la misión de la universidad reúne dos elementos importantes. Uno es el que hace referencia a la sensibilidad histórica, y otro es el que tiene que ver con la responsabilidad para con dicha sensibilidad. La universidad ha alcanzado diferentes grados de realización respecto a su versión original. Para Ortega, resulta primordial echar la vista atrás, y retornar a la universidad medieval: «No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad» (Ortega y Gasset, 2005b, p. 468). Sólo así se podrá analizar qué ha sucedido con la admiración por la inteligencia que a partir del siglo XX dejó de estar presente en la universidad. Según dicho autor, no se ha sabido mantener el equilibrio entre la verdad, o la razón histórica y el punto de vista personal, cuando es precisamente la sana combinación de ambas cosas, lo que da vida a la universidad. Ortega defiende que el nuevo proyecto vital del que antes hablábamos reside en una idea: cultura¹. Sobre ella fundamenta su propuesta de educación universitaria. Sin embargo, ¿qué es la cultura? Ortega se opone a las proposiciones racionalistas que la consideran sólo como algo abstracto, y oculto a la realidad. La concibe, más bien, como algo espontáneo, subjetivo, como un tipo de conveniencia vital, biológica y también espiritual. Con el amparo de la razón, el hombre culto es el hombre que debe mantenerse vivo ante las circunstancias, y a esto le llama tener «conciencia del naufragio» (Ortega y Gasset, 2005c, 400).

La universidad debe abandonar el idealismo que le caracterizó entre mediados del siglo XVII y el siglo XIX. La universidad idealista que se contentaba sólo con la razón, cometió un error: vaciarse de vida humana, de cuestiones reales. No se está diciendo que se abandonen las ideas, sino que se fundamenten en principios que tengan que ver con la vida de las personas. Las ideas, para Ortega, nacen en un lugar y en un tiempo, y la cultura es el sistema vital de las ideas de cada generación. En este sentido, concluye que la universidad contemporánea ha desviado su misión respecto a la universidad medieval. La ciencia y la profesionalización han apartado a la cultura, y en la universidad ha encontrado acomodo lo que él llama «el nuevo bárbaro» (Ortega y Gasset, 1930), una persona que quizá es más sabia, pero que es la más inculta de toda la historia de la universidad.

La educación universitaria debe consistir en la enseñanza de las grandes disciplinas culturales, en la enseñanza profesional y en investigación científica, aunque esta propuesta necesita ser matizada. El aprendizaje profesional se

¹ Vale la pena decir que se afilia al idealismo alemán, donde tal y como se ha visto en Humboldt, la *Bildung* va más allá del ideal de la Ilustración y de su defensa de la cultura, entendida esta como una mera formación de facultades o educación de talentos. Dicho en otras palabras: «Por ello más que de separar la formación (*Bildung*) de la cultura (*Kultur*), como sugiere Gadamer en alusión a Wilhelm von Humboldt, yo realizaría el tránsito contrario redescubriendo el carácter formativo y formador de toda cultura» (Gracia, 2012, p. 108).

encuentra donde termina la ciencia, y la ciencia es investigación. La cultura, según Ortega, no es ciencia aunque sus contenidos provengan de ella. La cultura, según lo dicho anteriormente, es la interpretación de la vida, y no puede detenerse en cada una de las porciones de la ciencia. La cultura orteguiana tiene una parte prescriptiva, en tanto que apropiación de lo mejor que se ha dicho y escrito, y una parte descriptiva, en tanto que apropiación de todo el saber. No obstante, y a tenor de lo ya comentado, Ortega valora más la cultura de nuestro tiempo emergente (*in fieri*) que la pasada o establecida (*in facto esse*).

La misión central de la universidad consiste en enseñar la cultura del tiempo presente. Ortega propone la creación de la «Facultad de la Cultura», un lugar donde se transmitan las ideas vivas de la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía. La cultura es la espuma de la ciencia, aquello que es vitalmente necesario para interpretar la existencia humana, y de aquí se desprende lo que él llama la economización de la educación universitaria y la reorganización del saber (Ortega y Gasset, 1930). Respecto a la economización, Ortega considera que la misión de la universidad consiste en enseñar sólo aquello que se debe aprender, el resto de asuntos no son propios de la universidad. Respecto a la reorganización del saber, sitúa a la Facultad de la Cultura en el centro de la universidad, para que desde allí se transmita la quintaesencia de aquellas ideas vitalmente necesarias, y a su alrededor el resto de facultades profesionales.

En definitiva, Ortega concibe la universidad como una realidad al servicio de la persona y también de la sociedad, y de una manera especial al servicio de la cultura de cada época y generación.

5. Regreso al futuro (presente) de la educación universitaria

Una vez han sido presentadas las principales ideas de Humboldt, Newman y Ortega sobre la educación universitaria, se encara la segunda parte del objetivo que se planteaba al inicio del trabajo, a saber: vislumbrar la pertinencia y potencialidad que esas ideas del pasado tienen en la actualidad, o si se prefiere, acomodarlas a la situación en la que ahora nos encontramos. Como ya se dijo en la introducción, la universidad puede ser considerada como una cuestión que se mueve entre el pasado y el futuro, en una constante incertidumbre (Kant, 1999), y esa condición es precisamente la que la mantiene con vida.

No obstante, antes de eso y para evitar equivocadas interpretaciones, es necesario insistir en una importante cuestión que apareció al inicio del trabajo. No se presupone que la educación universitaria contemporánea deba ser aquella de la que hablaban y presentaban los tres autores trabajados. Eso sería, por diversas razones, partir de un razonamiento erróneo. Para empezar, nadie podría decir que haya existido una institución universitaria tal y como todos y cada uno de ellos la concibieron (Oakshott, 1989), y más importante si cabe, hoy es difícil asumir que exista una única y válida idea de universidad y de educación universitaria. A diferencia de lo que solía suceder en un pasado, ya no parece haber un acuerdo filosófico generalizado sobre qué es una universidad y qué es la educación universitaria, los patrones de pensamiento o imaginarios sociales al respecto se han diversificado y multiplicado con el paso de los años. Lejos de lo que pueda

parecer, este hecho es ciertamente positivo, pues significa huir del pensamiento único y de todos los problemas que ello conlleva, así como desprenderse de una actitud meramente nostálgica hacia el pasado, una actitud que paraliza cualquier movimiento de cambio.

Sin embargo, no es menos cierto que las ideas de Humboldt, Newman y Ortega aún siguen vivas, especialmente hoy cuando la educación universitaria está siendo más debatida y removida que nunca. Como se ha tratado de demostrar en apartados anteriores, no estamos ante un conjunto de ideas peregrinas o pasajeras, sino ante ideas que han tenido una incidencia considerable en el pensamiento universitario, en definitiva, estamos ante postulados que conforman una auténtica filosofía de la universidad en general y de la educación universitaria en particular.

A pesar de la cantidad de conclusiones que podrían tratarse nos centramos en cuatro. La primera, y quizá la más importante, es que la educación universitaria hace honor a su misión y fin cuando va dirigida al estudiante en tanto que persona. Uno de sus principales cometidos, sino el primordial, es adentrarse en el lugar donde se encuentra su carácter, ética, moralidad, personalidad, etc. La educación universitaria es una vivencia de tal calado, que colabora en el cultivo de la humanidad de aquel que se enrola en ella (Nussbaum, 2001). Se trata de un cultivo que se mire por donde se mire redunde en cuestiones tan importantes como son el ejercicio profesional y en el de la ciudadanía, es decir, en la capacidad de situarse ante lo nuevo con altura humanística (Llano, 2003). Los tres autores presentados, cada uno a su manera, consideran que la educación universitaria yerra cuando se focaliza en otras cuestiones, quizás pensando que, automáticamente, éstas optimizarán la humanidad de los estudiantes. La educación universitaria, siguiendo a Ortega, es educación para la vida, entendiéndolo que el vivir no consiste en entregarse a la ciencia, la cultura o la profesión, sino al revés, consiste en convertirlos en instrumentos para aquella. La educación universitaria, pues, es una educación creadora y transformadora, ese es su fin radical. Ninguno rechaza la formación profesional, sino que la reubica en el lugar adecuado (González, 2014). Este tipo de formación viene después de la educación en la ciencia pura, en un sentido humboldtiano, trascendental y moral, en sentido newmaniano, o cultural, en un sentido orteguiano, en definitiva, de una educación humanística, filosófica y trascendental.

No se puede decir que la universidad de hoy se halla olvidado de este asunto, ni negar que la educación universitaria del futuro, que considera al estudiante como protagonista, que se basa en competencias, o que reformula su pedagogía, sea una manera de encararlo (González, 2014). Sin embargo, todo ello no garantiza vivir un auténtico proceso de transformación personal, no asegura, que por ejemplo, el utilitarismo o el pragmatismo típico de nuestros días no se hagan con las riendas de dicha educación (Bok, 2003). Podría suceder que tal y como afirmaba el poeta Pedro Salinas, el estudiante determine a la educación universitaria, en vez de que ésta forje en él una personalidad universitaria (Salinas, 2011).

La segunda conclusión, muy relacionada con la anterior, hace referencia a que la educación universitaria requiere una relación particular entre profesores y estudiantes, no cualquiera, sino una relación propia de una *universitas*, de una comunidad de buscadores de la verdad, el bien y la belleza (Pérez-Díaz, 2010). Ello implica considerar cuando menos dos cuestiones. La primera es repensar la

relación entre docencia e investigación en los términos que la propone Humboldt, en tanto que dos cuestiones imbricadas, y como la concibe Newman, en tanto que cuestiones desvinculadas, o si se prefiere, valorar si es buena la separación que hoy, y de manera mayoritaria, hay entre una cosa y la otra. Este asunto merecería un exhaustivo análisis y daría para un trabajo aparte (Bolívar & Bolívar, 2014). La segunda cuestión, que es en la que nos queremos centrar, es que el profesorado universitario tiene una importante tarea encomendada, la de adentrarse en el terreno personal de sus estudiantes, el lugar desde el que se puede ejercer una significativa influencia educativa (McEwan, 2011). La educación universitaria no es un encuentro cualquiera, sino un encuentro transformador y revelador. No consiste sólo en formar en determinadas profesiones, sino que también conlleva mostrar posibles proyectos vitales que vale la pena emprender, y porqué no decirlo, en advertir sobre otros que no son nada recomendable seguir. Por supuesto, no se trata de manipular o adoctrinar, sino de conducir a los estudiantes hacia eso que están llamados a ser, sin olvidar que deben ser ellos mismos quienes lo descubran.

Este asunto, que tampoco parece pasar desapercibido para la educación universitaria de hoy, se enfrenta por lo menos a dos vicisitudes, cuando no obstáculos. Por un lado, el auge del liberalismo y el relativismo podrían dificultar la entrada en el terreno anteriormente mencionado, y por lo tanto, podrían facilitar que la cuestión moral y ética sea vista como un asunto de ámbito privado (Ruth, 1997). Por otro lado, la delicada situación en la que se encuentra una de las prácticas pedagógicas universitarias por excelencia, una práctica que defendió Newman y que fuera ideada para la cuestión que aquí nos ocupa: la tutoría (Walton, 1972). En no pocas ocasiones, la tutoría personal de hoy en día se asemeja más a una ventanilla de reclamaciones que a un encuentro educativo. Podría suceder que la educación universitaria del futuro acontezca en un ambiente frío, donde convivan proyectos de vida no compartidos, que no entran en diálogo, que no son expuestos, en definitiva, que dicha educación sea entre desconocidos.

La tercera conclusión que se quiere apuntar tiene que ver con los contenidos culturales y humanísticos que se enseñan y aprenden en la universidad, y la situación en la que estos han quedado tras el modelo de formación en y por competencias. Gracias a este planteamiento se pueden listar aquellas cuestiones cognitivas, técnicas y personales que deben ser enseñadas y aprendidas en la universidad (González & Wagenaar, 2003); y también gracias a él han aparecido un sinfín de metodologías pedagógicas atractivas, innovadoras y creativas que renuevan los entumecidos métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Aunque esta propuesta no está exenta de críticas que van desde las que hablan del desmembramiento de la educación universitaria en general, hasta las avisan sobre el desbaratamiento de determinados planes de estudios (Talbot, 2004; Barriga, 2005), está siendo mayoritariamente aplaudida y seguida durante los últimos años. Y es que no parece haber nada malo en ello, siempre y cuando esta tendencia no vaya en detrimento de la educación cultural y liberal de los estudiantes, esa educación en la que tanto insiste Ortega, y que también reclaman Humboldt y Newman. Las filosofías de la educación universitaria presentadas no admiten una educación caracterizada por la vaciedad, falta de aquellos contenidos que permiten que nazcan grandes ideas, carente de los grandes libros de la historia

del pensamiento (Barrio, 2015). Sobre ello advertía hace años el influyente libro de Allan Bloom (Bloom, 1987). Ciertamente, nadie podría discutir que los estudiantes de Medicina, Arquitectura, Derecho o Educación Primaria, deben ser expertos en los contenidos que atañen a sus respectivas profesiones, pero, ¿quién podría negar que su mente, alma, y hasta su capacidad de emprender, se vería beneficiada si ello se complementase con clases, cursos, seminarios, grandes libros, lo que fuese, de Historia, Astronomía, Música, Literatura, Filosofía o Antropología?.

Por último, la cuarta conclusión hace referencia a la autonomía universitaria. La estrecha relación que se ha establecido entre las universidades y los Estados que las amparan ha sido aplaudida por haber logrado importantes logros, sin ir más lejos, ha curado un tic típico e histórico de la universidad, el de encerrarse en una especie de torre de marfil desde la que nada se escucha y nada se atiende. A estas alturas y por múltiples razones, no parece posible ni tampoco es recomendable que la realidad socioeconómica y la universidad transiten por caminos diferentes. Sin embargo, esta situación también ha originado importantes críticas que dibujan una universidad que actúa como un resorte más de la actual maquinaria socioeconómica, y que por lo tanto, está siendo controlada por intereses ajenos a ella misma (Olssen & Peters, 2005). Las tres filosofías presentadas, especialmente la de Humboldt, reclaman una universidad que pueda actuar en soledad y libertad, sin que ello signifique actuar de una manera aislada o con libertinaje. Ello debería hacer pensar en que el actual clima de control externo sobre las universidades, que se traduce en acreditaciones del trabajo del profesorado, en el establecimiento de rankings, en la financiación competitiva de investigaciones, en la creación de nuevos planes de estudios y la desaparición de otros ancestrales o cuestiones por el estilo, se haga de tal manera que no ahogue la completa misión de la universidad. No se debería olvidar que una *universitas* es una comunidad de buscadores del conocimiento, de la verdad, la belleza y el bien que esconde la realidad, y que dicho cometido, si es ejercido con un cierto grado de libertad y sin la presión de tener que rendir excesivas cuentas, aporta beneficios para la propia universidad y para la comunidad en la que ésta se encuentra inserta.

En definitiva, la universidad tiene por delante grandes retos educativos que alcanzar, desafíos que no han pasado desapercibidos, y que están siendo atendidos. Lo que aquí se ha querido presentar es que puede ser un riesgo encararlos sin mirar al pasado de tan digna institución, sin atender a esa parte de la bisagra de que hablaba el profesor Clark Kerr, a esas ideas que, a pesar del tiempo transcurrido tienen cabida en el hoy y el mañana, y sobre todo, la mantienen con vida.

6. Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2009). La idea de universidad de Wilhelm von Humboldt. In Oncina, F. (Ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 273-296). Madrid: Dykinson.
- Barlett, A. (1976). *A Free and Ordered Space: The Real World of Universtiy*. New York: W.W. Norton.

- Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?. *Claves*, 28(111), 7-36.
- Barrio, J.M. (2015). La universidad en la encrucijada. In Gil, F., & Rejero, D. (Eds.), *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (pp. 13-33). Madrid: Ediciones Encuentro.
- Bloom, A. (1987). *The Closing of American Mind*. London: Penguin Books.
- Clark, B. (1894). *Perspectives on Higher Education*. Berkeley: University of California Press.
- Bocado, E. (2007). *El giro contextual: cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Madrid: Tecnos.
- Bok, D. (1986). *Higher Learning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bok, D. (2003). *Universities in the Market Place. The commercialization on Higher Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Bolívar, A., & Bolívar, R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *Espaço Pedagógico*, 21(2), 380-402. doi:10.5335/rep.v21i2.4307
- Bonvecchio, C. (Ed.). (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI Editores.
- Colby, A., Ehrlich, Th., Beaumont, E., & Stephens, J. (2003). *Educating citizens*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?*. London: Penguin Books.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung. *Revista Educación y Pedagogía* 23(59), 215-225.
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook of teaching and learning in Higher Education Enhancing academic practice*. New York: Routledge.
- García Morente, M. (2012). *El ideal universitario y otros ensayos*. Pamplona: EUNSA.
- Gracia, J. (2012). Hacia un sentido efectual de cultura. *Quaderns de filosofia i ciència*, 42, 105-114.
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution?. *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.

- Gil, F., & Reyero, D. (Eds.). (2015). *Educación en la universidad hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Giner de los Ríos, F. (1990). *Escritos sobre la universidad española*. Madrid: Espasa Calpe.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J.L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Guardini, R. (2012). *Tres escritos sobre la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Herder, J.G. (2002). *Antropología e Historia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Hernández, J., Delgado-Gal, A., & Pericay, X. (Eds.). (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama.
- Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. In Llambías, J. (Ed.), *La idea de la Universidad en Alemania* (pp. 209-219). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (2013). *La idea de la universidad*. Pamplona: EUNSA.
- Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Editorial Trotta.
- Keeling, R., & Hersh, R. (2011). *We're Losing Our Minds*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kerr, C. (1964). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss, E., & Euben, J. (2010). *Debating moral education. Rethinking the role of the modern university*. Durham: Duke University Press.
- Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities?. *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456. doi:10.1057/palgrave.hep.8300169.
- Lewis, H. R. (2006). *Excellence without a soul. Does Liberal Education have a future?*. New York: Public Affairs.
- Llambías, J. (Ed.). (1959). *La idea de la Universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Llano, A. (2003). *Repensar la universidad: La universidad ante lo nuevo*. Pamplona: EUNSA.

- Llovet, J. (2011). *Adiós a la universidad. El eclipse de las humanidades*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- MacIntyre, A. (2009). The very idea of a university: Aristotle, Newman and us. *British Journal of Educational Studies*, 57(4), 347-362. doi: 10.1111/j.1467-8527.2009.00443.x.
- Marías, J. (1960). *Genio y figura de Miguel de Unamuno. Obras de Julián Marías [tomo V]*. Madrid: Revista de Occidente.
- McEwan, H. (2011). Narrative Reflection in the Philosophy of Teaching: Genealogies and Portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140. doi: 10.1111/j.1467-9752.2010.00783.x.
- Mercier, D. (1914). *Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur*. Bruxelles-Paris: Œuvres Pastorales.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la Educación Liberal*. Barcelona: Editorial Andrés Bello.
- Newman, J.H. (1986). *The idea of a university*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- Oakeshott, M. (1989). *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press.
- Olssen, M., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. doi:10.1080/02680930500108718.
- Onushkin, V. (1973). *Planning the development of universities [vol. II]. Analysis of the Questionnaire*. París: UNESCO.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1938). *El tema de nuestro tiempo*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (2005a). *Ortega y Gasset. Obras Completas [Tomo V]*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2005b). En el centenario de una universidad. In *Ortega y Gasset. Obras Completas* (tomo V, pp.466-475). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2005c). Pidiendo un Goethe desde dentro. In *Ortega y Gasset. Obras Completas* (tomo IV, pp.397-421). Madrid: Alianza Editorial.
- Pelikan, J. (1992) *The idea of the University: a Re-examination*. New Haven: Yale University Press.

- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Rothblatt, S., & Wittrock, B. (Eds). (1993). *The European and American university since 1800. Historical and Sociological essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosovsky, H. (1990). *The University: an owner's manual*. New York: W.W. Norton.
- Rüegg, W. (Ed.). (1992). *A History of University in Europe: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rüegg, W. (Ed.). (1996). *A History of University in Europe: Universities in Early Modern Europe (1500-1800)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruth, J. (1997). Liberalism and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31(1), 181-216. doi: 10.1111/1467-9752.00049.
- Salinas, P. (2011). *Defensa del estudiante y de la universidad*. Sevilla: Editorial Renacimiento.
- Scheler, M. (1959). Universidad y universidad popular. In Llambías, J. (Ed.), *La idea de la Universidad en Alemania* (pp. 341-390). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Schiller, F. (2005). *Narraciones completas*. Barcelona: Alba Editorial.
- Sevilla, S. (2009). Hegel y los orígenes de la universidad contemporánea desde su crisis actual. In Oncina, F. (Ed.), *Filosofía para la universidad, filosofía contra la universidad (de Kant a Nietzsche)* (pp. 233-252). Madrid: Dykinson.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39. doi: 10.1353/jhe.2006.0007.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Madrid: Turner.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado el 31 de marzo de 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Walton, A.J. (1972). *Lectures, tutorials and the like*. Oxford: Medical and Technical Publishing.